Leitura e escrita como espaços autobiográficos de formação

MARIA ROSA RODRIGUES MARTINS
DE CAMARGO
(Org.)
VIVIAN CARLA CALIXTO DOS
SANTOS
(Colab.)

Leitura e escrita como espaços autobiográficos de formação

Cultura Acadêmica
Praça da Sé, 108
01001-900 – São Paulo – SP
Tel.: (0xx11) 3242-7171
Fax: (0xx11) 3242-7172
www.editoraunesp.com.br
feu@editora.unesp.br

CIP – Brasil. Catalogação na fonte
Sindicato Nacional dos Editores de Livros, RJ

L557

Leitura e escrita como espaços autobiográficos de formação / Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo (org.); Vivian Carla Calixto dos Santos (colab.). – São Paulo : Cultura Acadêmica, 2010.

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7983-126-3

1. Leitura. 2. Escrita. 3. Autobiografia. 4. Análise do discurso. I. Camargo, Maria Rosa Rodrigues Martins de. II. Santos, Vivian Carla Calixto dos.

10-0120. CDD: 809.93592
CDU: 82-94

Este livro é publicado pelo Programa de Publicações Digitais da Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP)

Editora afiliada:

Sumário

Apresentação
Leitura e escrita como espaços autobiográficos de formação

A composição deste tema vem em gestação encoberta, desde as primeiras reflexões que me tocaram, à medida que a preocupação com o ato de escrever vai se tornando arte; vai se deixando ver nos embates de refinada interlocução, ao orientar os trabalhos de pesquisa de mestrado e de doutorado, e toma corpo na concretude deste material que ora se articula na forma de um livro.

De início, situando-se mais no campo da intuição do que propriamente fundamentada teoricamente, a inter-relação entre o ato de ler e o do escrever parecia, de modo insistente, jogar seus tentáculos para assegurar, de algum modo, um percurso de formação; de formação acadêmica, intelectual, cultural, profissional; para orientandas e orientadora. Não demorou muito a aparecer a proposta para que, ao longo do percurso de suas pesquisas, as autoras de cada texto se posicionassem em primeira pessoa, como uma forma possível de articularem suas reflexões a respeito do objeto de estudo eleito.

Com o andar das letras escritas, das reflexões que se abriam em possibilidades compartilhadas, porque passíveis de serem lidas, por outros, por tantos outros, fomos percebendo que *escrever*, e ser, na primeira pessoa, não era imperativo, criava espaços contundentes de projeções, de entrelaçamentos que abarcavam as intensas

e recorrentes leituras dos aportes teóricos, impressões pessoais, devaneios intelectuais, modos diversos nos mergulhos no material empírico, ressonâncias de experiências pessoais, que se agregavam em ensaios de expressão. O produto dessas conjeturas, às vezes, torna-se efetivo em um capítulo teórico-metodológico; no mais das vezes perpassa todo o texto final das dissertações e tese, como se fosse pontos de viragem, destituídos da intenção de acabamento das ideias ali ensaiadas, num (des)dobrar contínuo que vai além do ponto final, na última página.

A proposta de organizar este livro inspira-se em dois aportes de referência: o espaço biográfico tomado de empréstimo de Leonor Arfuch (2002) e a vida pensada como obra de arte por Michel Foucault (2006). Tais argumentos possibilitam um (novo) olhar à produção de nossas pesquisas, borrando fronteiras entre ser intuitivo e ser arcabouço teórico-metodológico que venha a delinear o percurso rumo a um (novo?) conhecimento que se articula.

Com vistas aos gêneros discursivos, abarcados em sua pluralidade, buscando apreender um excedente da literatura, a noção de espaço biográfico vai sendo ampliada de forma a contemplar para além das diversas formas que têm assumido a narração inveterada das vidas notáveis ou "obscuras", entre as quais a autobiografia moderna não é senão um "caso". Como escreve Leonor Arfuch (2005, p.22), o que convinha a seus propósitos de estudo

> *... no era ese espacio, concebido más bien como un reservorio donde cada espécimen aporta un "ejemplo", el que convenía a mis objetivos... [e sim] se abría a mi proyecto, a otro desarrollo conceptual: una espacialización ... donde confluían en un momento dado formas disímiles, susceptibles de ser consideradas en una interdiscursividad sintomática, de por sí significante, pero sin renuncia a una temporalización, a la búsqueda de herencias y genealogías, a postular diversas relaciones en presencia y en ausencia.*

A articulação a que procedemos considera as produções aqui apresentadas no âmbito dos gêneros discursivos pela validação

como textos acadêmicos (dissertações e tese). E articula-se na abertura conceitual que busca Arfuch para a proposição de espaço biográfico, pela espacialização e temporalização, juntando-se, a meu ver, às perspectivas de subjetivação a que remete a escritura de um trabalho acadêmico.

Em continuidade, a autora apresenta-nos uma obra muito rica em discussões e referências, enveredando por campos da autobiografia, tendo como um dos aportes, entre outros, escritos de Mikhail Bakhtin, no que se refere ao descolamento do "eu" autor que escreve do "eu" sobre quem [o autor] escreve. Escritos de Bakhtin, considerados na diversidade de focos temáticos, têm sido referência constante em nossas pesquisas.

Tal deslocamento abre outras perspectivas de espaços, temporalidades e modos de fazer autobiográficos, e aí entendemos a produção acadêmica como formação que interpenetra e é interpenetrada pelo ato de escrever.

A referência à vida pensada como obra de arte inspira-se em um pequeno texto (entrevista) de Michel Foucault, intitulado *Uma estética da existência*. Dos seus estudos, que situa no domínio da história do pensamento e remete de modo contundente à Antiguidade, diz-nos o autor que

> ... na Antiguidade, a vontade de ser um sujeito moral, a busca de uma ética da existência eram principalmente um esforço para afirmar a sua liberdade e para dar à sua própria vida uma certa forma na qual era possível se reconhecer, ser reconhecido pelos outros e na qual a própria posteridade podia encontrar um exemplo.
>
> Quanto à elaboração de sua própria vida como uma obra de arte pessoal, creio eu, embora obedecesse a cânones coletivos, ela estava no centro da experiência moral, da vontade de moral na Antiguidade... (Foucault, p.290)

O que chama a atenção nesse trecho, pinçado entre tantas preciosidades do pensamento do autor, é a possibilidade viva pela qual podemos nos enveredar, rumo à elaboração de uma vida pessoal,

que possa ser pensada como uma obra de arte, porque traz um sentido de construção – ética e de vontade moral – na liberdade, porque carrega singularidades em meio a cânones coletivos – situa-se aí a produção acadêmica –, porque considera-se a arte de escrever como um modo de se inscrever e ser reconhecido. E porque demarca uma efervescente e potente fronteira de ser pensante, quando o tema é formação.

Oriundos no espaço de interlocução que se estabeleceu, e continua a se estabelecer, no grupo de pesquisa por nós constituído, os textos que aqui se apresentam articulam-se particularmente a dois projetos norteadores: *Escrita, Leitura e Ensino: a arte de ser professor/professora*, iniciado em 2002 e em fase de conclusão, e *A Aventura da Escrita: por entre práticas culturais, saberes, linguagens e cenários*, iniciado formalmente em 2009; este último visando ao aprofundamento de estudos do ato de escrever (e ler) na perspectiva de sua permanente metamorfose e de metamorfose de quem escreve e/ou lê.

O livro abre-se com o texto intitulado *Sobre leitura e escritos autobiográficos* em que teço considerações a respeito da interpenetração da leitura, escrita e escritos autobiográficos como campos que, inter-relacionados, mudam de estatuto, geram algo novo, algo que não existia antes e se abrem a (outras) possibilidades de formação. Da leitura à escrita, ou vice-versa, ou entranhadas, o que geram inscreve-se nos textos produzidos por autores, autoras... escritores, escritoras, sobretudo sujeitos que deixam marcas de um modo subjetivo de ser e se inventar.

Os gestos de sujeitos que comportam o ser e o inventar-se pela escrita/leitura, nos apresentam feições caleidoscópicas no texto *Obras de arte... Livros de areia... Territórios com infinitas possibilidades de leitura e invenção de si e do mundo*. Nele, a autora, Eliana A. Bacocina compõe com uma trama especular do conto *O livro de areia* de Borges, das obras de arte *Maná* de Poussin e o quadro *Las meninas* de Velásquez e das leituras realizadas por educandos e educadoras da Educação de Jovens e Adultos (EJA), mesclando vozes e saberes de pintores, autores, educandos, educadoras e pesquisadora, que

lhes possibilitaram, em diferentes épocas e contextos, leituras de si mesmos e do outro no exercício do ensinar, do aprender, do viver...

Uma aproximação com práticas de escrita e leitura mais intimista, a das cartas pessoais, e as possibilidades que estas oferecem para conhecer sujeitos expressivos em suas relações, mais ou menos intensivas, consigo próprios e com seus correspondentes, por meio dos textos que escrevem, é o que propõe Vivian C. C. dos Santos no texto intitulado *Fazeres autobiográficos e cartas pessoais*.

Leitura e escrita, práticas culturais que transitam também por processos de alfabetização, mais ou menos formais. No texto intitulado *A leitura compartilhada das peças didáticas de Bertolt Brecht e os espaços para a produção de sentidos e significações,* Natália K. R. Gonçalves discute a prática da leitura compartilhada das peças didáticas com um grupo de professoras, que propiciou análises, questionamentos, reformulações de ideias acerca da alfabetização e reflexões sobre a própria prática pedagógica, e sujeitos (atores/autores) envolvidos neste processo.

Ainda focalizando atores envolvidos nas relações de ensino e aprendizagem, mas em um contexto diferente, o de mulheres em processo de alfabetização, Renata R. de Araújo tece, no texto intitulado *Os paradigmas da ciência e suas influências na constituição do sujeito,* considerações acerca dos diferentes saberes que se aliam na escola, a fim de possibilitar que esta se constitua como espaço de interações entre os sujeitos.

Foi também em uma classe de Educação de Jovens e Adultos que Thais Surian, desenvolvendo sua pesquisa de mestrado, encontrou alunas escritoras. Com os escritos de uma dessas alunas, em conjunto com escritos de duas outras mulheres escritoras, Carolina Maria de Jesus e Marguerite Duras, a autora compõe o texto *Alinhavando contextos sociais escritos*, em que traz questionamentos sobre quem são esses sujeitos – mulheres que escrevem e os contextos sociais em que estão inseridas.

Em *Modos de ser criança*, Sibele A. Ribeiro busca aproximar-se daquilo que crianças falavam sobre a escola e também sobre suas vidas, sobre ser criança, sobre os adultos, sobre os modos pelos

quais veem o mundo, seus brinquedos, suas brincadeiras e seus amigos; tal aproximação possibilitou reflexões sobre o que pode ser o mundo da criança, onde imaginar, transformar, criar constituem atributos muito próprios.

Na elaboração de uma escrita de si, apoiada na memória enquanto recurso de (auto)formação, Josélia G. Neves contextualiza o local onde desenvolveu sua pesquisa de doutorado, o estado de Rondônia, uma parte da Amazônia brasileira. Uma busca dos prováveis entrelaçamentos entre cultura escrita e narrativa autobiográfica podem significar possibilidades de formação e experiência, um momento de olhar para o caminho percorrido, um exercício de narratologia crítica (Mclaren); é o texto que intitula *Cultura escrita e narrativa autobiográfica*.

É nosso desejo, ético, que as leituras em sua transversalidade, do material que aqui se apresenta, possam abrir caminhos para outros escritos, autobiográficos (ou não), que configurem espaços que de formação.

Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo

Referências bibliográficas

ARFURCH, L. *El espacio biográfico. Dilemas de La subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2002.

FOUCAULT, M. Uma estética da existência. In: ______. *Ética, Sexualidade, Política.* Org. por Manoel Barros da Motta. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2006.

1
Sobre leitura e escritos autobiográficos: apontamentos teóricos

Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo[1]

É a intenção, neste texto, transitar por entrelaçamentos da leitura e da escrita como espaços prenhes e plenos, às vezes, pincelados, às vezes, incursionados, nos quais sujeitos, da leitura e da escrita, deixam marcas de um modo subjetivo de ser; essas marcas dão a ver alguns elementos que remetem a aportes autobiográficos[2].

---

1 Graduada em Licenciatura em Ciências pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1974), graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas (1987), mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1994), doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2000) e pós-doutorado na Universidade de Barcelona, Espanha (2008). Atualmente é professora-assistente doutora da Unesp, junto ao Departamento de Educação, onde trabalha como professora na área de Didática. É credenciada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp (Instituto de Biociências), *campus* de Rio Claro, na Linha de Pesquisa Linguagens: práticas culturais e formação. É membro associado da Associação de Leitura do Brasil (ALB) e vice-presidente da entidade (biênio 2009-2010). Membro de corpo editorial da *Revista Educação: teoria e prática* e membro de corpo editorial da *Revista Leitura: teoria e prática*. É sócia-fundadora da Sociedade Brasileira de História da Educação. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: leitura, ato de escrever, educação de jovens e adultos, escrita e práticas culturais.

2 Este texto é uma versão revisada do material produzido durante o Estágio Pós-Doutoral, realizado na Universidade de Barcelona, Espanha, em 2008. Contou com o apoio financeiro da Unesp/Banco Real. Convênio n. 241/007.

De um modo de ser subjetivo, que não se vincula ao pessoal e em que se referir em primeira pessoa não carrega a intenção de deter a verdade, ao imergir em páginas e páginas de leitura, abrem-se-nos possibilidades de um caudal de pensamentos que nunca se sabe onde vai dar... A esses modos relacionam-se questões para pensar em formação. Tais leituras podem ser situadas na trajetória acadêmica, ou na diversidade da biblioteca que cada um de nós maneja ao longo da vida; aquela que extrapola ser trajetória acadêmica e entra na constituição do existir.

Se a leitura é fonte e espaço de formação, o que não dizer da escrita, do exercício da escrita? Com todas as letras e marcas que definem a condição social da escrita, não há como desconsiderar a relação que se estabelece, solitária, necessária, tensa, de tortura criadora, que confere um lampejo de existência a si mesmo, porque escreve. Os autores que nos dizem tal são vários, diversos em tempos e lugares, situados em diferentes campos do pensamento humano; na história, na literatura, na academia, seja em prosa ou poesia, seja em imagens, desenhadas ou elocubradas. Às vezes com maior clareza, muitas vezes, nem tanto, aventurar-me pelo exercício da escrita tem norteado estudos, reflexões, trabalhos compartilhados. Tornar aventura a escrita é alocá-la em um espaço de invenção, de interlocução aberta à produção de sentidos na dinâmica de suas dobras, de possibilidades de experimentação pela e na linguagem, de experiência.

No entrelaçamento da leitura e da escrita, há a considerar-se o diálogo intenso e polifônico que vai se estabelecendo, texto a texto, palavra a palavra, entre vozes próximas e distantes, alimentado pelo saber, pela afinidade, pela paixão, pela amizade, na construção de uma ideia ao sabor da pena ou das teclas ou nas contradições intencionais no que se diz, na lucidez quando se reconhece o fantasma que faz o elo entre o autor/escritor e o leitor, ou leitora.

O texto que aqui apresento transita por algumas leituras que focam processos de escrita, postos pelo próprio autor, ou por leitores que a esses processos dão destaque, e tem no horizonte a escrita de si. Em algumas referências há a indicação de serem escritos auto-

biográficos, o que poderia situá-los no campo da autobiografia; em outras, tal indicação não se encontra explicitada. Da leitura de cartas, diários, cadernos pessoais escritos ao sabor das horas, em espaços da intimidade ou como alternativa para a insônia, ou de prefácios, compilações, publicados, em geral, em livros, destaca-se que tal diversidade material tem sido fonte e objeto nos estudos históricos, no campo da história, nos estudos literários, nos textos literários ou não tidos como, nos estudos da escrita como práticas sociais e culturais, nas investigações que se assomam no campo da formação de professores, nas histórias de vida. O que são, como são definidos, ou como definem o objeto de estudo, que lugar ocupam, em que contribuem quando o eixo é metodológico, são algumas indagações e reflexões quase constantes nos referidos estudos. Para além da preocupação em vinculá-los ao campo da autobiografia, há a considerar-se que são fontes materiais férteis para estudos autobiográficos.

Algumas indagações fazem o elo entre as leituras, o exercício da escrita e a escrita de si: escrever, no caso das cartas, ou dos diários, ou cadernos pessoais de anotações, ou ainda um texto acadêmico, que contribuições pode trazer para reflexões do ato de escrever? Ou para o signatário, autor, ou seja, aquele que escreve? E quando o foco é a própria escrita? E quando o foco é si mesmo no exercício da escrita?

Para além de uma busca da apresentação de si, o muito e o como se diz, também as lacunas percebidas (às vezes, intuídas), como se fossem ecos do silêncio, podem ser pensados como um *exercício da escrita de si*.

Estudos autobiográficos. Enlaces do pensamento pela escrita

Um dos estudos que ancora as reflexões a respeito do *exercício da escrita de si* é a obra *En la era de la intimidad* de Nora Catelli (2007). Trata-se de um livro organizado em duas partes, composto

por vários ensaios, sendo que a segunda parte *El espacio autobiográfico* constitui-se de estudos já publicados em 1991.

De início, vale atentar para o que a autora refere como íntimo. "*Lo íntimo es el espacio autobiográfico convertido en señal de peligro y, a la vez, de frontera; en lugar de paso y posibilidad de superar o transgredir la operación entre público e privado*" que por sua dimensão imaginária "*no es sólo desconocimiento (o punto ciego) sino movimiento de ruptura y, por tanto, poderoso dinamizador*". (Catelli, p.10)[3]

Trata-se, o livro, de uma série de ensaios que são mergulhos críticos em obras de autores e estudiosos, que se tornam mananciais de buscas, e oferece consistentes subsídios teóricos para os estudos autobiográficos, levantando contradições e aguçando para uma perspectiva de quebra de cristalizações teóricas. Um dos aportes da reflexão da autora é a prosopopeia que

> *consiste en poner escena a los ausentes, los muertos, los seres sobrenaturales o los inanimados. Consiste también en hacerlos hablar, actuar y responder; en tomarlos testigos, garantes, acusadores, vengadores o jueces. Es una figura de la retórica clásica, una figura del pensamiento: hay siempre en ella un juego entre dos tiempos, dos espacios, dos entidades, animadas o inanimadas, pertenecientes a dos clases distintas de seres.* (ibidem, p.224)

É a prosopopeia que considera a retórica da autobiografia e que possibilita um borrar das fronteiras estabelecidas entre ficção/não ficção/escritura, entre texto/leitura/leitura de si; com a mesma intensidade, demarca uma visão de impossibilidade do sujeito da escrita autobiográfica coincidir com o "eu" autobiográfico. Situando-se no campo dos estudos literários e da crítica literária, a autora lança fios em direção à história, à linguagem, à leitura, que trans-

3 Ao referir-se a questões inerentes à intimidade, Nora Catelli (2007, p.27) situa o íntimo no vértice do público e do privado, referenciando José Luis Pardo, 1996.

passam as formalidades dos campos e imiscuem-se em modos de existir e fazer.

Uma das pontas do fio da meada, que é também o primeiro parágrafo da *Introducción*, é a indicação do signo da era da intimidade, demarcado pelo valor de veracidade no discurso, o que torna evidente o sujeito, e ao mesmo tempo a inexistência de um instrumento definitivo para capturar esse sujeito. Segundo a autora:

> *Lo subjetivo, la vivencia, la experiencia encarnada en la confesión o el testimonio expresan esa medida común de veracidad que el discurso propone y que sólo puede traducirse, como figura de la interioridad, en lo íntimo, transformado en prueba de una certeza que se basa en la fiabilidad textual de su localización y, al mismo tiempo, de manera contradictoria, en la convicción de su inaccesibilidad existencial.* (ibidem, p.9)

Desse ponto de vista, seguindo a autora, no campo de História, por exemplo, esse valor de veracidade possui alcances limitados, uma vez que no íntimo não reside a verdade da História, mas uma via para se compreender a História. A questão crítica da veracidade, para além de ser verdade ou mentira, abre horizonte para um sujeito não capturável. Em continuidade, retoma autores que, em diferentes momentos – da história e de suas produções – apresentaram contribuições significativas para o debate no campo dos estudos autobiográficos. Entre as produções abarcadas estão diários, teorizações, autorias.

Não se trata, aqui, de uma revisão do trabalho da autora, mas de cinzelar alguns tópicos de seu posicionamento e reflexão que me aproximam de questões pertinentes à escrita autobiográfica, embrenhando-me por autores por ela indicados e por outros que vêm norteando nossos estudos, com os quais temos estabelecido diálogos em nossas produções.

Um desses tópicos diz respeito ao espaço tenso, contraditório, que é a escrita autobiográfica, concernente ou que transcende a questão de gênero, literário ou estético, como no ensaio publicado

em 1991, em que focaliza Paul de Man e a obra *La autobiografia como desfiguración*, de 1980. Catelli põe em pauta a afirmação de que a autobiografia não é um gênero, mas um movimento pelo qual o informe sofre uma desfiguração. No instante em que a narração começa (o momento autobiográfico autorreflexivo) aparecem dois sujeitos de algum modo impossíveis: o informe [sem forma], o vazio prévio, e a máscara que desfigura esse vazio. O sujeito da experiência ao momento da escrita, que culmina na autorreflexão, que é um relato da experiência, não é mais *o sujeito* da experiência: é a máscara.

A essa perspectiva dos dois sujeitos impossíveis de conviverem num só, Catelli abre, com Bakhtin, uma brecha para a interveniência de ele mesmo, como autor. Considera o traçado histórico da construção do gênero autobiográfico apontando que, para Bakhtin, o autobiográfico como "escritura de uma vida" não chega a ser estetizado até o momento em que se passa da pergunta da confissão "Que fiz eu?" para a pergunta da autobiografia "Quem sou eu?". A configuração estética é focada com Teresa de Ávila, que conta sua vida aos seus confessores e suas irmãs e não a Deus, o que carrega a premência do sentido da pergunta "Como estou me representando?" Esta pergunta, segundo a autora, "*introduce la noción de proceso y perfectibilidad del dispositivo retórico en la confesión y, al mismo tiempo, relativiza el problema de la verdad y la mentira, que se tornan asuntos literarios y no valores absolutos extrínsecos*". (ibidem, p.310). Registra-se, ainda que neste momento sem aprofundar, a questão indiferenciada da primeira e terceira pessoa na biografia (também indiferenciada da autobiografia) em que o autor é sempre *outro*; e registra-se o estudo que Bakhtin faz da obra de Dostoiévski, repetindo em várias passagens, sua opção pelo discursivo, pelo estético; ali inventa um lugar para o autor: ser personagem (Bakhtin,1981).

Ainda dos estudos de De Man, Catelli retoma no ensaio de 2006, as figuras do torniquete e da porta giratória como possibilidade de entendimento do movimento da escrita autobiográfica, da questão de gênero e como reflexão da questão do sujeito. Do movimento entre o torniquete que sufoca, que paralisa, que captura o sujeito do

vivido, e a porta giratória como uma figura da vertigem pela aceleração ao infinito das possibilidades, De Man delineia o conceito de gênero, concernente à escrita autobiográfica, como algo unitário e crucial, superando a posição de dupla função estética e histórica dos mesmos, ficcional e aportada na história dos gêneros. Segundo a autora, a proposta de De Man para a saída conceptual em meio a essas duas condições indecifráveis é que o torniquete ou a porta giratória sejam tropos de leitura e entendimento. A leitura é o momento da vertigem, da experiência abismal em qualquer texto, da alienação do sujeito. O abismo suporta-se porque é parcial. Diz o autor, que

> *"El momento autobiográfico tiene lugar como alienación entre los dos sujetos implicados en el proceso de lectura, en el cual se determinan mutuamente en una sustitución reflexiva mutua", lo cual supone una "estructura especular" interiorizada en cualquier texto en el que el autor se declara sujeto de su propio entendimiento.* (De Man apud Catelli, p.38-39).

No entanto, ao não se definir entre o que e quem se dá o jogo especular, o autor mantém a indefinição da concepção de sujeito. Essa indefinição demaniana talvez possa ter sido o pórtico para uma apropriação da desconstrução, dentro do assédio e incluso da demolição do sujeito universal no âmbito mesmo dos gêneros autobiográficos, como escreve Catelli (p.41); por sua vez, se Paul De Man, assim como Michel de Certeau, um outro autor na pauta dos escritos de Catelli,

> *se sirven de la lectura como equivalente universal de la experiencia intersubjetiva, surge, de este uso, otra manera de reflexionar sobre lo autobiográfico ligando su creciente presencia genérica [como gênero] con la lectura y con el desarrollo histórico de su universalización. Probablemente, lectura y autobiografía enlacen en el tiempo de la Historia como caras opuestas de un mismo proceso – problemático y contradictorio – de subjetivización y individualización de la experiencia colectiva.* (ibidem, p.42).

Leitura e autobiografia, este é outro fio que puxo de Catelli: *enlaçadas*, *interpenetradas*, mudam o estatuto teórico de uma e de outra: autobiografia desloca-se para uma visão de movimento, que supera ser gênero estético (ficcional) ou histórico, e leitura para uma visão de subjetivação e individualização da experiência coletiva. Nesse contexto uma pergunta apresenta-se: em que aspectos, escritos autobiográficos podem ser pensados como uma leitura de si a ser apresentada ao outro?

Como ficam as questões que enlaçam, interpenetram, autobiografia e escrita, do ponto de vista de quem escreve? Não é a proposição aqui fazer uma separação de leitura e escrita, mas voltar o foco para o que diz de si mesmo, quem escreve; escritores, ou autores, estão no horizonte dessa busca: Foucault (2006), Larrosa (1996; 2003), Morey (2007), Bakhtin (1981)... Signatários de cartas são autores e, muitos deles, são escritores. Lembrando ainda que os guias e sábios a que lia Kafka, por exemplo, estão em seus diários (Catelli, p.111); estão nas cartas publicadas de Mário de Andrade, independente de quem seja o/a destinatário/a, e não na forma de citação, mas "incorporados" a um assunto ou estado de espírito, ou "aconselhamento ao destinatário" (Camargo, 2000); ou, como em outras tantas referências que temos conhecimento, além desses dois autores, de leituras que interpenetram obras.

A autobiografia do ponto de vista de quem escreve. No ensaio que intitula *Los diários de Virgínia Wolf: en el centro del arco Iris*, Catelli toma como eixo a matéria que preenche do granito – fatos, introspecção, política, crônicas, juízos literários, pessoas que conhece, costumes, as coisas, enfim, as quais reconhece como não sendo inertes, nelas incrusta seu discurso, literário, subjetivo, das quais faz brotar o espectro de cores do arco-íris. Diz, a própria Virginia, que não podemos viver só de imaginação, não nos bastam as novelas, as tramas, as obras de teatro.

> *Ni las películas, ni los destinos de la ficción. Cuánto más convencidos nos encontramos de que todo es ficción – la Historia, la Antropología, la Etnología – más dependientes nos volvemos de que los*

estímulos ajenos a la pura ficción, a la pura imaginación. Por eso recurrimos a las biografías y a todo lo que las rodea: cartas, diarios, apuntes, memorias, bocetos. (apud Catelli, p.85)

Do diário como objeto da escrita, escreve Virginia sobre o diário de Katherine Mansfield,

> *Lo que nos interesa en el diario no es la calidad de su escritura ni el grado de su fama, sino el espectáculo de una mente – una mente tremendamente sensible – que recibe, una tras otra, las azarosas impresiones de ocho años de su vida. Su diario fue una compañía mística. "Acércate, tu, invisible, desconocido, hablemos los dos juntos", dice al iniciar un nuevo volumen … fue anotando hechos – el tiempo, un compromiso; pergreñó escenas; analizó su propio carácter; describió una paloma, un sueño, o una conversación: no podía haber nada más fragmentario. Tenemos la impresión de estar contemplando una mente que se halla a solas consigo misma… como acostumbra a hacer el pensamiento en su soledad, se divide en dos y habla consigo mismo. Katherine Mansfield habla de Katherine Mansfield.* (Wolf, 1983 p.5-8)

De si mesma, em *Um esboço do passado,* no primeiro esboço das *suas* memórias, Virginia W. diz que essas "são algumas das minhas primeiras recordações. Mas é claro que, enquanto relato de minha vida, elas são enganosas, porque as coisas que não lembramos são tão importantes quanto as que lembramos; talvez sejam até mais importantes". (Wolf, 1986) Essas primeiras recordações dizem respeito ao incidente do espelho, quando ela dava o melhor de si para descobrir razões que a faziam sentir-se envergonhada de olhar o próprio rosto, e mesmo assim não acreditava ter chegado à verdade. Ligado ao incidente do espelho está um sonho que teve em que, enquanto se olhava no espelho, uma cara horrível apareceu, de um animal, por trás do ombro. Assumindo o incidente como um acontecimento da sua vida, não tendo nenhum motivo para mentir, Wolf pergunta-se: "Será que um dia eu estava me olhando no espelho quando alguma coisa no fundo se mexeu e me pareceu viva? Não

tenho certeza. Mas nunca esqueci o outro rosto no espelho, fosse ele sonho ou realidade, e nem que ele me assustou". No caso de Wolf trata-se da escrita das memórias, que têm temporalidade, finalidade e motivos diferentes, por exemplo, das cartas que escreveu.

Referem-se ainda a Wolf as palavras escritas por Quentin Bell na *Introdução* aos *Diários de Virginia Wolf.*

> Nas cartas com certeza ela inventa; e às vezes o faz com a intenção de entreter, sabendo perfeitamente que o destinatário não a levará a sério. Nos diários, porém não pretende divertir, e tais fantasias são raras. Ela sem dúvida falseia a avaliação que faz de pessoas: isso equivale a dizer que só é fiel a sua disposição de ânimo no momento em que escreve, contradizendo-se muitas vezes quando há uma mudança da disposição de ânimo, de modo que, ao escrever bastante sobre alguém, com frequência nos deparamos com um juízo que oscila entre extremos. Mas, ainda que tendenciosa e por vezes mal informada ou negligente, ela não mente intencionalmente para si própria ou mesmo para ser agradável a algum futuro leitor. A editora destes diários muitas vezes teve oportunidade de corrigi-la em pequenos detalhes, mas acredito que jamais tenha descoberto algo que fosse completa invencionice. (Bell apud Wolf, 1989)

O escrever para o outro, "explicitado" com Wolf, ao mesmo tempo que determina [quem escreve] a escrita, também esconde, intencionalmente ou não, pelo que aparece [a cara – ou rosto – de um animal no espelho que também pode ter sido um sonho], ou pelo susto e este é só de *quem* escreveu e não *no que* está escrito. (Camargo, 2000)

Se por um lado, tais pensamentos escritos abrem para uma certa indiferenciação, seja concernente a gênero, literário, estético, funcional, histórico, por outro lado, há que se considerar a proeminência do próprio ato de escrever como uma necessidade vital, e que emerge da experiência de ser... humano, mulher, homem, escritora. Lembramos Virginia, como apontado antes, Kafka, Morey (2007), Clarice Lispector...

> Minhas intuições se tornam mais claras ao esforço de transpô-las em palavras. É neste sentido, pois, que escrever me é uma necessidade. De um lado, porque escrever é um modo de não mentir o sentimento (a transfiguração involuntária da imaginação é apenas um modo de chegar); de outro lado, escrevo pela incapacidade de entender, sem ser através do processo de escrever. (Lispector, 2004, p.182)

Por vezes, a proeminência do ato de escrever torna-se necessidade vital pela simplicidade da tarefa, como podemos ler em Agota Kristof, no capítulo *Como hacerse escritor*. Diz ela:

> *En primer lugar, hay que escribir, naturalmente. Luego, hay que seguir escribiendo. Incluso cuando no le interese a nadie, incluso cuando tenemos la impresión de que nunca interesará a nadie. Incluso cuando los manuscritos se acumulan en los cajones y los olvidamos para escribir otros (…) La gente viene para verme, para escucharme, para preguntarme cosas. Sobre mis libros, sobre mi vida, sobre mi trayectoria como escritora. He aquí la respuesta a la pregunta: uno se hace escritor escribiendo con paciencia y obstinación, sin nunca perder la fe en lo que se escribe.* (2006, p.66-71)

Agota Kristof é uma escritora, distanciada do país de origem (Hungria); de início se recusa a escrever na língua do país que a acolhe (França) por entender-se "analfabeta"; nas entrelinhas, pode-se ler uma certa "resistência" para não se distanciar da língua materna, pois o que "alimenta" sua escrita é um modo *entranhado* de ser cultural, o que confere um *elo de existência própria, à escrita.*

Do ponto de vista de um outro modo de necessidade vital, nos aportamos na *Escrita de si,* de Foucault, que faz parte dos estudos sobre as artes de si mesmo, sobre a estética da existência e o domínio de si e dos outros na cultura greco-romana. Na cultura estudada, atém-se em documentos dos séculos I e II; um deles, são os hupomnêmata (caderno de notas) e outro é a correspondência.

Sobre a correspondência diz o autor: a missiva permite o exercício pessoal; a carta que se envia age, por meio do próprio gesto da escrita, sobre aquele que a envia; assim como, pela leitura e releitura, age sobre aquele que a recebe; a carta enviada para ajudar seu correspondente para aconselhá-lo, exortá-lo, admoestá-lo, consolá-lo constitui para aquele que escreve uma espécie de treino; a assistência espiritual, prestada por aquele que escreve, lhe é devolvida, pois aquele que é aconselhado progride e torna-se mais capaz de dar por sua vez conselhos, exortações e à aquele que o ajudou; nesse sentido, serve de enquadre para mudanças que a ajudam a se tornar mais igualitária.

Apesar de pontos comuns com a hupomnêmata, a correspondência é mais do que o adestramento de si, como diz Foucault; constitui também uma certa maneira de se manifestar para si mesmo e para outros, uma vez que a carta torna o escritor "presente", uma espécie de presença imediata e quase física; escrever é, portanto, se expor, fazer aparecer seu próprio rosto perto do outro. A carta é ao mesmo tempo um olhar que se lança ao destinatário (pela missiva que ele recebe, se sente olhado) e uma maneira de se oferecer a seu olhar por meio do que lhe é dito sobre si mesmo; a carta prepara de certa forma um face a face. Por sua vez, a reciprocidade que a correspondência, estabelece não é simplesmente do conselho e da ajuda: ela é a [reciprocidade] do olhar e do exame. A carta que, como exercício, trabalha para a subjetivação do discurso verdadeiro, para sua assimilação e elaboração como "bem próprio", constitui também, e ao mesmo tempo, uma objetivação da alma; o trabalho que a carta opera no destinatário, e naquele que a envia, implica em uma introspecção, menos como um deciframento de si e mais como uma abertura que se dá ao outro sobre si mesmo. A narrativa de si é a narrativa da relação consigo mesmo e é possível encontrar dois pontos estratégicos: o corpo e os dias. (p157).

Em um resumo assim feito, e fragmentário, corre-se o risco da descontextualização dessas afirmações, plenas de exemplos, passagens ilustrativas, indagações; por ora, aproprio-me das considerações finais do autor ao dizer que, no caso do relato epistolar de

si mesmo, trata-se de fazer coincidir o olhar do outro e aquele que se lança sobre si mesmo ao comparar suas ações cotidianas com as regras de uma técnica de vida. (p.1620). E, como diz, nenhuma técnica, nenhuma habilidade profissional pode ser adquirida sem exercício.

Das correspondências, no âmbito das reflexões a respeito dos escritos autobiográficos, a leitura de cartas tem apontado algumas contribuições para questões da arte de escrever; assim também os escritos, assumidos ou não, como autobiográficos. O que dizem as cartas? Que contribuições podem trazer quando o foco do olhar é a escrita de si? Em seguida, trago dois breves trechos, com certeza não recortados ao acaso, que carregam a força de enredamento da escrita, da leitura, da escrita de si.

Um deles, de Kafka a Felice.

> *Querida: te pido con las manos alzadas que no sientas celos de mi novela. Cuando los personajes en la novela se dan cuenta de tus celos, se me escapan, más aún cuando sólo los tengo agarrados por la punta de sus vestidos. Y ten en cuenta que, si se me escapan, tendría que correr tras de ellos, aunque fuera hasta el mundo de las tinieblas, su verdadero hogar. La novela soy yo, mis historias son yo. Así que, te ruego, ¿dónde existe el menor motivo de celos? De hecho, cuando todo lo demás está en orden, mis personajes se cogen del brazo y corren a tu encuentro, para, en último término, servirte a ti. Cierto que, incluso en tu presencia, no me desprendería de la novela; sería terrible que fuera capaz de ello, pues gracias a que escribo, me mantengo con vida, me aferro a esa barca en la cual te encuentras tú, Felice. Ya resulta bastante triste que no consiga auparme a ella. Pero comprende, Felice, que tendría que perderte a ti y a todas las cosas si alguna vez perdiera el escribir. Carta escrita de 2 al 3-I-1913.* (Kafka, 2003, p.41)

O outro, de Mário de Andrade a Henriqueta Lisboa.

> Eu sei escolher os agrados-verdades que perduram. Como o que você me diz agora da Lira, Henriqueta. Ontem ainda eu falava a um

> amigo, que depois da fase cega da criação, a lira tinha entrado agora na fase do desgosto: essa segunda fase maldita em que a obra de arte ainda não se desligou completamente de você, está ainda cheia de você, e você confere desolado que ela não disse tudo o que estava em você, não é você, mas ainda não tem vida própria e independente. E tudo é fraco, é imperfeição, é insuficiência. É pau isso mas você chegou na hora pra me repor em esperança, num pouco mais de confiança em mim mesmo. Guardo sua a carta por enquanto junto a Lira. Carta escrita em 25-X-44. (Andrade, 1991, p.165-6)

Ao meu entender, as cartas escritas por Kafka e por Mário de Andrade (as que temos acesso) constituem material privilegiado para um estudo da escrita de si. Por entre uma quase infinidade de palavras escritas, que dizem, são escritas porque, presume-se, têm algo a dizer; e, por entre esse mar revolto de palavras que compõem as cartas, há também ecos de silêncio. Nas cartas que Kafka escreve a Felice e que Mário de Andrade escreve a Henriqueta Lisboa, podemos ler trechos em que um fala de si e em que um "deixa" ou "cria" espaços de silêncio para falar de si.

Exercício de escrita e escrita de si. Exercícios de formação?

A palavra *exercício* nos remete à ideia de... atividade? Ação? Instrumento de aprender? Repetição? Algo que nos é imposto realizar, ou nos impomos em vista de? Algo que se realiza e que se pensa pouco vinculado à reflexão? Algo que se realiza e não se sabe como definir em relação à reflexão?

A palavra *exercício*, neste trabalho, inspira-se nos exercícios a que se impuseram Claus e Lucas no romance homônimo de Agota Kristof (2007, p.47), como *ejercicio de endurecimiento del cuerpo* em que:

> *al cabo de un cierto tiempo, efectivamente, ya no sentimos nada. Es otro quien siente dolor, otro el que se quema, el que se corta, el que*

> *sufre (p.21); ejercicio de endurecimiento del espíritu en que a fuerza de repetirlas, las palabras van perdiendo poco a poco su significado, y el dolor que llevan consigo se atenúa (p.25); ejercicio de mendicidad (p.35); ejercicio de ceguera y de sordera en que más tarde, con el tiempo ya no tenemos necesidad de pañoleta para los ojos ni hierba para los oídos. El que hace de ciego sencillamente vuelve la mirada hacia el interior, y el sordo cierra los oídos a todos los ruido s (p.40); ejercicio de ayuno (p.43); ejercicio de crueldad.*

Exercícios que são verdadeiras preciosidades em exercitar e exercitar-se.

Acrescente-se que tais exercícios ocorrem em um contexto de radicais e efetivas mudanças que atingem os personagens, dois garotos, irmãos, sem nome próprio e sem carteira de identidade até a página 158 da novela (ou talvez sejam um só, o mesmo, indiciado pela inversão das letras do nome). Os nomes *Claus* e *Lucas* só aparecem na segunda parte da novela, intitulada *La prueba*, que também pode ser lida como um exercício, agora, de viver separados. (Talvez possamos nos remeter, aqui, à ideia de desfiguração, apontada por De Man.) São mudanças efetivas, do convívio com a mãe que dizia: "*queridos mios! Mis amorcitos! Yo os quiero... No os abandonaré nunca... Sólo os querré a vosotros... Siempre... Sois toda mi vida...*" (p.25) para a avó que a eles se dirigia chamando-os *hijos de perra; mudança* do local, das pessoas do entorno, dos costumes, da língua, da linguagem, das necessidades criadas, que requer, impulsiona, impõe mudanças de outras ordens, como incluso nos exercícios de escrever, um tratado de estudos, em duas páginas secas, em que a escolha da palavra é fundamental.

> *Escribiremos: "comemos muchas nueces", y no: "nos gustan las nueces", porque la palabra "gustar" no es una palabra segura, carece de precisión y de objetividad. "Nos gustan las nueces" y "nos gusta nuestra madre" no puede querer decir lo mismo. La primera fórmula designa un gusto agradable en la boca, y la segunda, un sentimiento.* (Kristof, 2007, p.31)

Talvez porque os tempos fossem de guerra e "*las palabras que definen los sentimientos son muy vagas; es mejor evitar usarlas y atenerse a la descripción de los objetos, de los seres humanos y de uno mismo, es decir, a la descripción fiel de los hechos*" (ibidem, p.31).

Ao meu modo de interpretar o ato de escrever, na escrita de cartas, na escrita de si, os estudos autobiográficos contribuem para nos aproximarmos da escrita como formação. Na relação tensa configurada pelo íntimo, o espaço autobiográfico, no qual inserem-se os estudos autobiográficos, temporalizados, contextualizados, é convertido em sinal de perigo e de fronteira, em lugar de passagem e de possibilidade de transgressão entre público e privado, que por sua dimensão imaginária não é só região desconhecida, mas também de movimento, de ruptura. Ao sinal de perigo atribuímos a desestabilização, o deslocamento das situações estáveis; à perspectiva de fronteira, atribuímos a fertilidade dos limites borrados entre o que se sabe e o que não se sabe, entre o que se diz pela escrita e o que a escrita não consegue dizer. São questões fundamentais para o que pode ser entendido como formação.

Referências bibliográficas

ANDRADE, M. *Querida Henriqueta.* Cartas de Mário de Andrade a Henriqueta Lisboa. Org. de Abigail de Oliveira Carvalho; transcrição dos manuscritos por Rozani C. do Nascimento; revisão, introdução e notas por Lauro Palú. Rio de Janeiro: José Olympio, 1991.

ARFURCH, L. *El espacio biográfico.* Dilemas de La subjetividad contemporánea. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2002.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução do russo por Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

______. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1981.

BAJTÍN, M. *Hacia una filosofía del acto ético.* De los borradores y otros escritos. Barcelona: Anthropos, 1997.

CAMARGO, M. R. R. M. *Cartas e Escrita*. 2000. Tese (Doutorado). Disponível em http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000276984

CATELLI, N. *En la era de la intimidad.* Seguido de: El espacio autobiográfico. Rosário: Beatriz Viterbo Editora, 2007.

FOUCAULT, M. *Ética, sexualidade, política*. Org. de Manoel B. Motta; tradução de Elisa Monteiro e Inês A. D. Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

KAFKA, F. *Escritos sobre el arte de escribir*. Recompilados por Eric Heller y Joachim Beug. Tradução de Michael Faber-Kaiser. Madrid: Ediciones y Talleres de Escritura Creativa Fuentetaja, 2003

KRISTOF, A. *La analfabeta*. Tradução por Juli Peradejordi. Barcelona: Edic. Obelisco S.L., 2006.

LARROSA, J. *Estudar. Estudiar*. Tradução de Tomaz Tadeu e Sandra Corazza. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

______. *La experiencia de la lectura.* Estudios sobre literatura y formación. Barcelona: Laertes S.A. 1996.

LISPECTOR, C. *Água viva*. São Paulo: Círculo do Livro, s/d.

______. *Aprendendo a viver*. Rio de Janeiro: Rocco, 2004.

MOREY, M. *Pequeñas doctrinas de la soledad*. México: Editorial Sexto Piso S.A., 2007.

WOLF, V. Um esboço do passado. In: ______. *Momentos de vida*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

______. *Os diários de Virginia Wolf*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

______. Una mente tremendamente sensible. Prólogo. In: MANSFIELD, K. *El garden party y otros cuentos*. 2. ed. Barcelona: Ediciones Del Cotal S.A., 1983.

2
Obras de arte... Livros de areia... Territórios com infinitas possibilidades de leitura e invenção de si e do mundo

Eliane Aparecida Bacocina[1]

> *A linha consta de um número infinito de pontos; o volume, de um número infinito de planos; o hiper-volume, de um número infinito de volumes... (Borges, 1999, p.79).*
>
> *Mas a relação da linguagem com a pintura é uma relação infinita. Não que a palavra seja imperfeita e esteja, em face do visível, num déficit que em vão se esforçaria por recuperar. São irredutíveis uma ao outro: por mais que se diga o que se vê, o que se vê não se aloja jamais no que se diz, e por mais que se faça ver o que se está dizendo por imagens, metáforas, comparações, o lugar onde estas resplandecem não é aquele que os olhos descortinam, mas aquele que as sucessões de sintaxe definem (Foucault, 1987, p.24).*

1639... Poussin, pintor clássico do período Barroco, que passou sua vida entre Paris e Roma, cria uma cena e a traduz em um quadro:

---

1 Mestre em Educação pelo Instituto de Biociências da Unesp *campus* de Rio Claro/SP, onde também cursou Especialização em Alfabetização e Licenciatura em Pedagogia. Atualmente é professora na Faculdade do Litoral Sul Paulista (FALS) e na Faculdade de Administração e Artes de Limeira (Faal) e trabalha como Coordenadora Pedagógica na Emef Professora Maria Aparecida Pagoto Moraes, da rede de ensino municipal de Cordeirópolis (SP), onde atua como professora desde 1998.

o *Maná*, encomenda de um amigo: Chantelou. Chantelou a aguarda. Porém, antes do quadro, recebe uma carta do pintor. Na carta, Poussin apresenta o quadro e fornece inúmeras recomendações sobre o conteúdo da obra que enviará em alguns dias e, mais ainda, sobre o modo pelo qual ela deve ser lida, o significado de cada símbolo e de cada personagem ali representada, a forma como ela deve ser moldurada, que altura deve ocupar na parede, enfim, tudo aparentemente previsível.

Marin (1996), na análise dessa carta, a considera como "reveladora de uma concepção erudita, letrada da leitura do quadro" (Marin, p.127), e reconhece nela três características: a instrução, a injunção e a persuasão. Ao mesmo tempo em que Poussin ensina Chantelou a ler o quadro, oferecendo instruções de como olhar para cada detalhe, impõe sua versão dos símbolos como verdade única possível, e persuade o destinatário da obra e da carta com belas palavras. Como exemplo, a primeira figura do quadro representa a admiração. A primeira a ser vista, como se dissesse: "Venha e admire o quadro." O pintor afirma também que colocou ali vários símbolos, representando admiração, respeito, reverência, que "não irão desagradar àqueles que souberem lê-lo bem." (Marin, p.133). E "lê-lo bem", no caso do *Maná*, significa seguir todas as instruções e deixar-se persuadir pelas palavras do autor.

No entanto, após todo esse ritual, o pintor avisa e anuncia: "Não o importunarei com longos discursos: aviso apenas que lhe envio seu quadro do *Maná*." (Marin, p.120). Seu quadro, Chantelou, mas, que pena! Não cabe a você o mais fascinante do recebimento da obra: a leitura curiosa, que vai fazê-lo dançar em frente à imagem, criando, inventando significados, enfim, transformando-o verdadeiramente no *seu* quadro. Mesmo sem ver suas cores, pelo menos na visão do destinatário, o quadro já está moldurado, fechado pelas explicações do pintor.

Mas, será que Chantelou vai cumprir todas aquelas recomendações? E se ele, em vez de se colocar à esquerda do quadro, como recomendado, se colocasse à direita, como seria a leitura? E se em

vez da moldura de cornija, fosse colocado outro tipo de moldura, ou ainda, se ele não o moldurasse? E se ele o pendurasse bem acima de seus olhos, e não à altura proposta por Poussin? E se atribuísse a cada signo da obra, significados próprios, e não os [quase] impostos pelo pintor? Afinal, agora, aquele é seu quadro. Seu, de Chantelou.

Será?

E as outras pessoas que o contemplarem, como o verão?

Certamente, surgirão múltiplos olhares, múltiplas leituras... E, então, esse não será mais o quadro de Poussin, nem de Chantelou, mas o quadro de cada uma delas.

Fico pensando na ilusão do pintor, ao acreditar, mesmo afirmando não ser aquela a sua obra, que sua leitura é a única possível. A obra de arte, talvez, seja como aquele livro de areia que o narrador, criado por Borges (1999) em seu conto, comprou de um vendedor de Bíblias, um desconhecido que bateu a sua porta. Um livro misterioso, sem início, sem final, sem sequência, que não transmite uma única mensagem, mas que, a cada olhar, abre novas perspectivas, novas possibilidades de leitura. O livro que Borges comprou... Livro de quem? De quem o imprimiu? De quem o vendeu? Certamente não. Naquele momento, aquele é seu livro de areia. O livro da personagem de Borges. Ali estão seus mistérios, que o confundem, o amedrontam, o inquietam...

Assim como, em alguma época, misteriosamente, Borges cria um personagem que paga caro por um livro de areia, e passa noites sem dormir tentando decifrá-lo, em 1639, Poussin passa horas em seu ateliê criando uma pintura, ilusoriamente, sua pintura, mas, de certa forma, também uma pintura de areia. E assim, muitos outros artistas pintaram, ao longo da história da humanidade, livros de areia, em forma de imagens. Imagens que retrataram épocas, lugares, vidas... No momento da pintura, suas épocas, seus lugares, suas vidas, que, ao serem contempladas, se tornaram múltiplas, transformando-se na época, no lugar, na vida de cada apreciador, de cada leitor.

Em pesquisa[2] realizada na pós-graduação em Educação da Unesp de Rio Claro, com o objetivo de apontar caminhos para a ampliação das concepções de leitura, foi criado um espaço de interlocução com um grupo de educadoras da EJA que se compôs por leituras de imagens e de produções de educandos jovens e adultos, seguidas de diálogos e reflexões a respeito dos temas: identidade, experiência escolar/formação, sentimentos e trabalho. Em meio a essas leituras, além das imagens, foram lidas (e inventadas) as próprias condições de vida e de existência de cada um dos leitores.

Tal pesquisa teve início em 2003, numa sala de aula de EJA, onde 16 adultos tomavam contato com a escola, ou a ela retornavam. Naquele momento, foram levadas algumas imagens [obras de arte em pinturas] como se fossem "livros de areia", para que, a partir das múltiplas leituras possíveis, eles pudessem abrir seus horizontes, ampliando também os horizontes de suas vidas. E dessa forma, por meio da leitura e de seu envolvimento com ela, encontrando caminhos para aprender a ler e a escrever. Pode-se dizer que, naquele momento, aquelas não eram mais as obras dos pintores, nem das pessoas a quem foram destinadas, mas de cada um deles.

Diante da leitura da própria obra, enquanto constrói seu Maná, entre as tintas e pincéis, Poussin encanta-se, reconhece ali, na pintura em processo, significados próprios.

Diante da leitura do livro de areia, Borges assusta-se, julgando-o monstruoso, pois reconhece nele símbolos que o surpreendem. Acostumado a ler verdades, percebe que, em diferentes momentos em que a mesma página se abre, diferentes leituras surgem.

E, diante da leitura das obras, dadas a ler durante as aulas do semestre, os alunos têm reações iniciais diversas: alguns consideram

2 *Leituras de mundo, saberes e modos de existência de educandos e educadores: contribuição para a invenção de modos de aprender e ler*, defendida em abril de 2007, pesquisa que contou com o auxílio financeiro da Capes de setembro de 2005 a agosto de 2006 e da Fapesp (proc. 05/53657-0) de setembro de 2006 a abril de 2007.

estranha a presença delas em aulas, nas quais deveriam estar apenas escrevendo as letras e palavras, outros, menos resistentes, acham incrível que, em pinturas realizadas há tantos anos, se encontrem possibilidades de ler o próprio mundo. Aos poucos, começam a relembrar momentos, lugares, encontrando oportunidades para observar a si e ao mundo de outras formas. Ali, naquele momento, a partir de leituras de areia, sem início, sem final, e, apesar da sequência definida pela professora/pesquisadora que elegeu as obras entre tantas opções de escolha, com sequências múltiplas.

Em 2006, outros leitores foram convidados a apreciar livros de areia em forma de imagens. Desta vez, três educadoras que trabalhavam na Educação de Jovens e Adultos. Assim como ocorreu com os alunos, diante delas estavam imagens criadas por diversos pintores, alguns deles famosos e conhecidos mundialmente; outros, artistas anônimos, pessoas ordinárias, alunos da EJA, portanto, muitos semelhantes a seus alunos.

O trabalho desenvolveu-se em dois momentos: no primeiro, foram levadas imagens criadas por artistas, tal como se realizou com os educandos; no segundo, as imagens diante delas eram compostas por produções dos alunos, anteriormente desenvolvidas, seguidas das falas dos mesmos e das próprias educadoras, que foram transcritas logo após os primeiros encontros realizados.

Alguns apontamentos: leituras por entre imagens

Mas, em se falando em leitura, "como é ler um desenho, um quadro, um afresco? Pois se o termo leitura, é imediatamente adequado ao livro, também o é ao quadro?" (Marin, p.117).

As obras de arte [particularizamos neste trabalho a pintura] são consideradas "obras abertas", pois possibilitam múltiplas interpretações e, com isso, também múltiplas possibilidades de criação.

Marin busca a instituição de níveis e campos teóricos em que duas leituras, a do texto em forma de escrita, e a do quadro em forma de imagem, tenham semelhanças e diferenças pertinentes.

Imagem e escrita compõem, dessa forma, linguagens que se entrelaçam: imagem que olha, narrativa que escuta. Marin vê nessa junção de imagens, o apropriar-se de uma significação para seu espírito. A pintura é um tipo de escrita, e a escrita uma espécie de fala. O texto escrito tem uma presença visual, assim como a imagem. A imagem é um quadro gravado, o texto escrito um quadro falante.

Enquanto objeto de olhar contemplativo, o quadro tem em seu início um nome, que dá vida ao quadro, e ao final, uma moldura, ornamento necessário: o que serve para embelezar e também que oferece à visão – completa o quadro. Nome e moldura, um legível e um visível em estado de interação recíproca, enquanto condições mínimas de possibilidade de uma leitura e de uma visão.

O autor define, também, três modalidades de contemplação (Marin, p.126-127): a primeira consiste em um percurso com o olhar pelo quadro enquanto totalidade das partes, sistema fechado de visibilidade; a segunda, na constituição do quadro enquanto texto legível – de que o olhar reconheça nas figuras que lhe são mostradas, aquelas de uma história que conhece de outra maneira; a terceira, na repetição diversificada de percursos de visão e de percursos de leitura – em que visão e leitura, visibilidade e legibilidade se conjugam harmoniosamente e em que o quadro, sistema fechado de visibilidade, se abre à repetição feliz, satisfeita, dos percursos de um olhar ao mesmo tempo contemplador e leitor.

"Em que consiste, portanto, a leitura do quadro? Em reconhecer os movimentos das figuras." (Marin, p.128) Os movimentos e gestos da figura, são considerados como signos representando as paixões da alma. A definição dos movimentos das figuras, a nomeação das paixões que esses movimentos exprimem, e o quadro como exibição ou apresentação figurada traduzem-se num único e mesmo ato de reconhecimento.

E "olhar um quadro não é perceber um objeto. Não é tão simplesmente ver, mas considerá-lo com atenção" (Marin, p.125).

Porém, em um trecho da carta, Poussin limita o ato de contemplação, explicitando claramente o que significa para ele "considerar com atenção" o quadro. Marin define o espectador do Maná,

depois de orientado pela carta de Poussin, como um leitor com "olhos cujos raios são detidos pela moldura", a partir de um "olhar re-conhecendo um programa de pintura e verificando sua exata execução" (p.136). E coloca o "leitor da carta como espectador do quadro" auditor-receptor de um discurso das figuras narrativas.

Mas, será simplesmente a essas ações que se resume o ato de contemplar? A definir movimentos, reconhecer um programa e verificar uma execução de elementos já definidos?

Dettoni amplia essa visão. Para ele "a contemplação é o estágio mais intenso, mais profundo (ou mais elevado) da admiração. É a forma mais requintada de recriação. O júbilo na contemplação é maior do que na admiração." (Dettoni, p.90). Contemplar não se constitui, portanto, em algo limitado, mas intenso. Não se resume a olhar, admirar, mas a recriar.

E será o leitor de um quadro um puro auditor-receptor?

Segundo o mesmo autor, "esta atitude não é passiva. Ao contrário, se assemelha, por profunda aproximação, à atitude fortemente concentradora e ativa do criador" (ibidem, p.90). Portanto, como criador, aqui, não se compreende apenas o pintor, executor da obra, mas também o contemplador, aquele que atribui a ela um sentido. Desta forma, "o sentido não nasce da obra em si mesma, nasce do seu autor e de seu coautor, o contemplador." (ibidem, p.32).

Também Bakhtin (1926) reconhece o papel do contemplador no ato de criação, a quem denomina ouvinte. E, para ele, "nada é mais perigoso para a estética do que ignorar o papel autônomo do ouvinte". Sua teoria a respeito do discurso na arte contempla a existência de três personagens: o autor [no caso, quem representou a obra], o ouvinte [quem a contempla] e o herói [de quem se fala, ou a quem se refere a obra].

Nesse sentido, atribui à arte, um papel "imanentemente social; o meio social extra-artístico, afetando de fora a arte, encontra resposta direta e intrínseca dentro dela." (Bakhtin). Desta forma, sem o meio social, o caráter valorativo da arte, enquanto arte, inexiste:

> Uma obra de arte, vista do lado de fora desta comunicação e independente dela, é simplesmente um artefato físico ou um exer-

> cício linguístico. Ela se torna arte apenas no processo de interação entre criador e contemplador, como o fator essencial nessa interação. Qualquer coisa no material de uma obra de arte que não pode participar da comunicação entre criador e contemplador, que não pode se tornar o "médium", o meio de sua comunicação, não pode igualmente ser o recipiente de valor artístico. (Bakhtin)

Tendo em vista esse aspecto, pode-se dizer que, no momento em que Poussin finaliza a pintura, esta ainda não constitui uma obra de arte, considerando que Chantelou, o contemplador, ainda não a viu. Portanto, a comunicação por meio do material artístico ainda não ocorreu.

No entanto, autor/pintor, contemplador/leitor e contexto, ou seja,

> autor, herói e ouvinte em parte alguma se fundem numa só massa indiferente – eles ocupam posições autônomas, eles são na verdade "lados", lados não de um processo judicial, mas de um evento artístico com estrutura social específica cujo "protocolo" é a obra de arte. (Bakhtin)

E como ser autônomo, "o ouvinte nunca é igual ao autor. O ouvinte tem seu lugar próprio, independente, no evento de uma criação artística; ele deve ocupar uma posição especial, e, mais ainda, uma posição bilateral – com respeito ao autor e com respeito ao herói" (Bakhtin). Portanto, enquanto Chantelou não for chamado a ocupar essa posição bilateral, a situação ainda não estará completa. E os significados atribuídos por Poussin não terão ainda o valor que ele atribui.

Reporto-me, porém, a outra pintura, a outro artista, Velázquez, e a sua obra *Las Meninas*. Nela,

> vemos o próprio Velázquez trabalhando num quadro enorme. [...] vemos o mesmo que os monarcas: um grupo de pessoas que entrou no ateliê do pintor. Aí está a filha pequena do régio casal, a infanta Margarita, ladeada por duas damas de honra, uma delas servindo-

lhe um lanche, enquanto a outra faz reverência ao casa real. Conhecemos os seus nomes, assim como sabemos também quem são os anões (a mulher feia e o rapaz que açula o cão) que a corte mantinha para divertir-se. Os austeros adultos ao fundo parecem zelar pela boa conduta dos visitantes. (Gombrich, p.408).

Porém, seu olhar desvia-se para fora do quadro. Para quem? Segundo Gombrich, "se observarmos com mais cuidado, também veremos o que ele está pintando. O espelho na parede do fundo reflete as figuras do Rei e da Rainha, que estão posando para o retrato" (Gombrich, p.408). Mas, ainda assim, o autor vê nele um mistério:

> O que significa tudo isso? É possível que nunca o saibamos, mas eu gostaria de imaginar que Velázquez fixou um momento real de tempo muito antes da invenção da câmera fotográfica. Talvez a princesa tenha sido trazida à presença de seus régios pais a fim de aliviar o tédio da longa pose para o quadro, e o Rei ou a Rainha comentasse com Velázquez que ali estava um tema digno do seu pincel. As palavras proferidas pelo soberano são sempre tratadas como uma ordem, e, assim, é provável que devamos essa obra-prima a um desejo passageiro que somente Velázquez seria capaz de converter em realidade. (Gombrich, p.408)

Foucault vai mais além em sua leitura. Para ele, o retrato que o pintor faz é do espectador, reconhecendo ali o papel do contemplador em seu processo de criação. Desta forma, ao se autorretratar como pintor na obra *Las Meninas*, ele cruza seu olhar com o do contemplador, libera o volume de um espetáculo "entre a fina ponta do pincel e o gume do olhar" (Foucault, p.19), como se reconhecesse que sua criação não é nada sem o olhar do outro.

> No momento em que colocam o espectador no campo de seu olhar, os olhos do pintor captam-no, constrangem-no a entrar no quadro, designam-lhe um lugar ao mesmo tempo privilegiado e obrigatório, apropriam-se de sua luminosa e visível espécie e a projetam sobre a superfície inacessível da tela virada (Foucault, p.21).

Foucault consegue visualizar no quadro *Las Meninas* uma tríplice função. Nele, superpõem-se "exatamente o olhar do modelo no momento em que é pintado, o do espectador que contempla a cena e o do pintor no momento em que compõe seu quadro (não o que é representado, mas o que está diante de nós e do qual falamos)" (ibidem, p.30). São três funções "olhantes", que se confundem em um ponto exterior ao quadro.

Também Certeau, em *A invenção do cotidiano* (1994), reconhece o lugar do leitor na leitura e na criação do texto, e o compara a um inventor. Ele, o leitor,

> não toma o lugar do autor nem um lugar de autor. Inventa nos textos outra coisa que não aquilo que era a "intenção" deles. Destaca-os de sua origem (perdida ou acessória). Combina os seus fragmentos e cria algo não-sabido no espaço organizado por sua capacidade de permitir uma pluralidade indefinida de significações. (Certeau, p.264-265).

Em *Las Meninas*, Velázquez torna visível essa indefinição de pluralidades, essa invisibilidade. E no *Maná*, o que Chantelou criará de não sabido? E Borges, em meio à pluralidade contida no *Livro de Areia*, quantos não sabidos, encontrou, criou, inventou? Convém lembrar como Borges tomou contato com o tal livro: "Faz alguns meses, ao entardecer, ouvi uma batida na porta. Abri e entrou um desconhecido (...) de traços mal conformados." (Borges, p.79),Borges abriu-se, então, para o desconhecido. Não é por acaso que a leitura é definida como "uma operação de caça", "uma atividade desconhecida" por Certeau, e também por Larrosa, que, em um dos capítulos de seu livro *Nietzche e a Educação* (2002), convida o leitor a "ler em direção ao desconhecido", diante do qual se pode dançar. Ler é definido por ele como algo infinito, tal como o *Livro de Areia*: "O número de páginas deste livro é infinito. Nenhuma é a primeira, nenhuma, a última." (Borges, p.81)

Larrosa, ao falar sobre o mistério da leitura, também se refere a esse infinito:

> essencial não é ter um método para ler bem, mas saber ler, isso é: saber rir, saber dançar e saber jogar, saber interiorizar-se jovialmente por territórios inexplorados, saber produzir sentidos novos e múltiplos. A única coisa que pode fazer um mestre de leitura é mostrar que a leitura é uma arte livre e infinita (Larrosa, 2002, p.27).

Tendo em vista esta concepção da leitura, tal qual um livro de areia, que se abre a cada leitor, a pesquisa a que se refere o texto aqui apresentado, entrecruza, portanto, vozes, leituras e saberes – infinitos – de pintores, autores, educandos, educadoras e pesquisadora, que se aventuraram em experiências de leitura que lhes possibilitaram, em diferentes épocas e contextos, leituras de si mesmos e do outro no exercício do ensinar, do aprender, do viver...

Múltiplas leituras de educandos e educadoras: o espaço da invenção

Na pesquisa realizada, educandos e educadoras foram convidados a ler a arte em forma de imagens, textos e músicas e também a criar suas formas de ver a si mesmos e suas formas de existir.

Em tais situações, quem pode ler ou criar a arte? Os educandos e professores que diariamente aprendem e ensinam a ler e a escrever? Ou simplesmente os seres humanos, que criam e recriam suas existências de formas singulares?

Em alguns momentos, no processo de vivificar obras de arte, criadas há tanto tempo por artistas, as imagens levaram os sujeitos para situações vividas, como ocorreu com a professora Marina, no terceiro encontro, quando, ao observar uma imagem e ouvir uma música, desenhou e revisitou um lugar para o qual já viajou. Reconhece, nesse momento, ao pensar a escola, a importância de lançar um outro olhar para a realidade:

> Aqui eu quis dar uma palavra de ascensão, que há um caminho que ele leva pra uma situação bem melhor, e que pra visualizar [...] tentei falar que existe um momento de uma música mais alegre,

de uma música mais feliz e que tem que olhar pra isso. (Marina, 03/06/2006)

Em alguns casos, tornou-se possível reviver momentos de outras formas, pensando que poderia ser diferente. Um belo exemplo é o caso da educanda Aline, que no momento de leitura de seu documento de identidade, deu-se conta de que nele havia um carimbo vermelho que denunciava sua situação de NÃO ALFABETIZADA e arriscou-se a mudar a própria realidade, solicitando uma segunda via, pois agora já sabia assinar seu nome. E pôde contar, emocionada, o momento em que isso se realizou, momento em que parece ter recuperado sua dignidade.

Torna-se possível, pela arte, pensar o não pensado, viver o não vivido, imaginar, criar e recriar situações. É possível, como ocorre à professora Milena, por meio de uma música, a sensação de desabrochar a si mesma e aventurar-se num parque de diversões.

Figura 1 – Imagem criada por uma das educadoras, em atividade proposta durante os encontros da pesquisa

A partir de uma imagem desenhada, um grupo pode discutir questões vividas no dia a dia e imaginar como elas poderiam ser. E ao confrontar-se com as visões e produções dos alunos, o quanto foi possível aprender...

Voltando aos autores e a nossas tantas imagens, podemos dizer que, em meio à diversidade de sentidos provocada pela leitura da arte, para Poussin, a arte é vista como um programa a ser ensinado, no qual apenas o pintor possui o verdadeiro olhar. Já no momento de contemplação de *Las Meninas*, "olhamo-nos olhados pelo pintor e tornados visíveis aos seus olhos pela mesma luz que no-lo faz ver" (Foucault, p.22). Para o personagem de Borges, as reações com o objeto artístico são turbulentas, às vezes o livro é visto como um "objeto de pesadelo", outras, como um "tesouro". Também para os alunos adultos e para as professoras participantes da pesquisa, as reações à arte foram múltiplas, assim como os modos de lê-las, de observá-las, de acordo com os sentimentos de cada um.

Segundo Duarte Jr. (1986, p.60),

> frente à obra de arte o espectador deixa os seus sentimentos vibrarem, em consonância com as harmonias e ritmos nela expostos. O espectador encontra, junto às formas artísticas, elementos que concretizam – que tornam objetivos, perceptíveis – os seus sentimentos.

Assim como para Vygotsky (2001, p.325), "o ato artístico é um processo que amplia a personalidade, enriquece-a com novas possibilidades". E além disso, "a arte exige resposta, motiva certos atos e atitudes" (ibidem, p.318), assim como a leitura.

Tomando como exemplo o personagem de Borges, o livro motiva-o a muitas atitudes: noites em claro, inquietação para contar as páginas, decifrar o enigma.

E fico pensando: por que, quase ao final do conto, ele abandona o livro? Teria superado o sentimento de pesadelo, teria sido vitorioso sobre seus mistérios?

Faz-se necessário "o ato criador de superação desse sentimento, da sua solução, da vitória sobre ele, e só então esse ato aparece, só então a arte se realiza."(ibidem, p.314)

Terá a arte, finalmente, se realizado para ele, por isso não necessitava mais do livro?

Talvez não seja assim, pois mesmo após deixar o livro abandonado na biblioteca, Borges evita passar por aquela rua.

Mas, afinal, qual seria o mistério do *Livro de Areia*?

Não sei se existe alguma ligação, mas há algo, a meu ver, bastante enigmático nesse livro:

"Seu possuidor não sabia ler" (Borges, p.80).

Mas, o que ele lia naquele livro?

E o que o livro o levava a ler?

Os alunos adultos, leitores da arte, com os quais desenvolvi minha pesquisa, também afirmavam o tempo todo não saber ler. Julgavam-se incapazes. Mas, o que eles liam nas obras a eles oferecidas? Suas leituras revelaram muito de criação, de emoção, de consciência social e política. E, no momento em que experienciavam a leitura, cada um deles pôde se fazer autor / inventor das obras que contemplava. Revelavam-se, nesse sentido, ricos e profundos leitores. Mas, muitos deles, não se davam conta disso. Talvez, em função da forma como sempre foram vistos.

"Como o autor sente seu ouvinte?" (Bakhtin). Acredito ser essa pergunta uma preciosa chave na compreensão do processo de leitura.

Como Poussin vê, sente, imagina seu leitor? Será que ele o imagina?

Será por acaso que Velázquez cruza seu olhar com o do espectador?

Como os alunos, da Educação de Jovens e Adultos, sentem-se vistos, e ouvidos?

Como os professores imaginam seus alunos?

E os professores, são vistos e ouvidos? De que forma?

E, no que diz respeito a essa interlocução que foi proposta, entre professores e alunos, no momento em que olhares se cruzam, o que pode mudar? O que pode permanecer? O que pode se transformar? Como a arte vem a se realizar?

E eu, enquanto leitora / pesquisadora? Como vejo tudo isso?

Contemplando tantas imagens e tantas leituras, tantos autores e pintores, enquanto escrevia o texto de minha dissertação de Mestrado, tinha muitas vezes a impressão de que todos eles também me olhavam e me contemplavam, e a minha pesquisa. E, tamanho meu envolvimento com as leituras que fazia, tornava-me também criadora / autora / inventora de tudo o que lia, contemplava e escrevia. Em determinado momento de minha pesquisa, num ato que, talvez, possa ser considerado por alguns como uma transgressão às normas acadêmicas, me permiti também inventar, por meio do *intermezzo* abaixo transcrito:

E sabem de uma coisa?

Gostaria muito de ser a destinatária do *Maná*. Porém, nesse caso, mesmo que Poussin me intimasse a moldurar o quadro, ou me desse a moldura de presente, não iria moldurá-lo. Deixaria sem moldura alguma, para que pudesse apreciar não apenas seu conteúdo fechado, mas permitir que meus olhos se espalhassem pelo exterior e, quem sabe, ampliassem o quadro. E talvez não lesse a carta, apenas o quadro. Pouco me interessaria acompanhar o programa de pintura utilizado pelo pintor, nem sua execução, mas sim a minha interpretação, o significado que cada signo teria para mim. Não me contentaria, muito menos, em ser mera espectadora, auditora-receptora. Ajudaria o pintor a criar o quadro. Faria dele, realmente, o meu quadro.

Gostaria, também, de comprar o livro de areia. Pagaria caro, assim como fez o personagem de Borges. Porém, não me assustaria, como ele. Maravilhar-me-ia, todas as noites, ao perder o sono, e observar formas nunca vistas, nunca imaginadas. Não me isolaria, mas o dividiria com todos, que, assim, poderiam criar novos mistérios. E não o abandonaria, perturbada, num local isolado. Se, por acaso, me cansasse dos mistérios, o doaria para alguém com uma vida pacata e previsível. Talvez, quem sabe, para Poussin.

Bem, não sou a destinatária do *Maná*, nem a proprietária do *Livro de Areia*. Mas, o que tenho?

Tenho à minha frente várias páginas, para escrever meu próprio livro de areia, uma tela para pintar meu próprio quadro. Nesse livro, nesse quadro, devem estar retratados os múltiplos olhares, as múltiplas leituras de educandos e educadores, e suas infinitas experiências de leitura, como cada um deles lê e como são lidos. Tudo isso representa, para mim, ainda um desconhecido, que contém grandes e profundos mistérios. Cada tinta à minha frente é um mistério. Algumas já foram abertas, até mesmo misturadas. São aqueles mistérios, até certo ponto, já desvendados. Outros, porém, muito ainda têm para ser investigado, talvez não cheguem jamais a uma solução. Certamente, me tomarão muitas noites de sono. São aquelas tintas que ainda não possuo, nem imagino onde encontrá-las. Talvez, elas nem sequer existam. Será preciso construí-las, inventá-las. E ficaria muito satisfeita se, na criação deste quadro, fosse possível encontrar formas de, assim como Velázquez, cruzar meu olhar com o olhar de cada personagem, de cada contemplador.

"Nada mais que um face a face, olhos que se surpreendem, olhares retos que, em se cruzando, se superpõem." (Foucault, p.20).

Mas, como fazer isso?

Pensando bem, continuo não concordando com Poussin, mas começo a compreender a inquietação de Borges... Talvez, sua atitude de resistência diante do mistério, do desconhecido, tenha um certo sentido. Quanto à minha tarefa, penso que talvez seja uma boa ideia delegá-la a alguém. Mas, a quem?

Oh! Vejam quem chegou! O Senhor Poussin!

– Olá, Senhor Poussin! Tenho ouvido falar muito no senhor nos últimos dias. Sobre o *Maná*, aquela obra encomendada pelo senhor Chantelou, em 1639. O que realizou depois dele?

(...)

– Aceita uma nova encomenda?

(...)

Que quadro daria? (Bacocina, p.77-78)

Cerca de 18 meses se passaram desde que as últimas palavras e últimas camadas de tinta foram lançadas. O quadro (dissertação)

foi apresentado e defendido, entregue no prazo estipulado, enfim, teoricamente concluído. Porém, os mistérios continuam, assim como a inquietação em decifrar enigmas e o maravilhar-se diante de novas imagens que surgem a cada leitura que dele é feita. E, em todo o processo, que parece não ter fim, territórios se constroem. E no ato de contar esse processo, destaca-se a metodologia autobiográfica enquanto um espaço privilegiado.

Utilizando a metáfora de Larrosa, o ato de contar a si mesmo pode ser comparado a uma viagem na qual voltamos transformados:

> *En la experiencia uno se encuentra a sí mismo. Y, a veces, uno se sorprende por lo que encuentra, no se reconoce. Y tiene que reconstruirse, que reinterpretarse, que rehacerse. Por eso, en los viajes en los que no todo está pre-visto, uno vuelve transformado. No sólo con una colección de fotos, o con las alforjas llenas, sino tranformado. Y para tranformarse, hace falta que nos pase algo y que lo que nos pasa nos pruebe, nos tumbe, nos niegue. [...] El que llegó otro es otro, entre otras cosas, porque sabe quién era antes y porque puede contar la historia de su propia tranformación.* (Larrosa, 1996, p.469-470).

Partir um e voltar outro... Transgredir normas cristalizadas... Formar-se e transformar-se... INVENTAR-se. Certamente, a leitura e a arte constituem elementos cujo papel vai muito além da decifração e permitem explorar territórios múltiplos e infinitos – impossíveis de expressar utilizando-se apenas de palavras, mas, sobretudo, produzidos no vivenciar.

> Todos os livros ainda estão para serem lidos e suas leituras possíveis são múltiplas e infinitas; o mundo está para ser lido de outras formas; nós mesmos ainda não fomos lidos (Larrosa, 2002).

***

Este texto, assim como a areia, foi sendo transformado pela autora a cada leitura que dele fazia. Sua primeira versão ocorreu em

final de 2005, em atividade realizada para a disciplina: *Leitura e escrita: das práticas culturais às práticas pedagógicas*, ministrada na pós-graduação em Educação da Unesp pela professora Maria Rosa R. Martins de Camargo que, enquanto orientadora, sugeriu que o texto fosse revisto e incorporado como capítulo de sua dissertação, ainda em fase inicial. Foram essas, portanto, as primeiras palavras escritas, e o texto da dissertação foi basicamente escrito em torno dele, que tomou outra forma. Em setembro de 2008, ao ser modificado novamente para compor uma apresentação em forma de Comunicação Oral no III CIPA, realizado em Natal, próximo às areias das infinitas dunas que se formam e transformam no estado do Rio Grande do Norte, mais areia se moveu e agora ele aqui é apresentado em forma de capítulo de livro, em versão ampliada... um "Livro de Areia" aberto, para que as areias de cada um dos leitores sejam lançadas e, dessa forma, possam modificá-lo novamente, infinitas vezes e de infinitas formas...

Referências bibliográficas

BACOCINA, E. A. *Leituras de mundo, saberes e modos de existência de educandos e educadores*: contribuição para a invenção de modos de aprender e ler. 2007. 156 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Rio Claro: Universidade Estadual Paulista, 2007.

BAKHTIN, M. M. e VOLOSHINOV, V. N. Discurso na vida e discurso na arte. Tradução Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. In: *Revista Zvezda*, n.6, 1926.

BORGES, J. L. O livro de areia. In: *Obras completas de Jorge Luis Borges*. v.3. São Paulo: Globo, 1999.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*: 1. artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.

DETTONI, J. *Arte como personalização (educação) da pessoa (fundamentos antropo-estéticos da arte-educação)*. Tese de Doutorado. Campinas: Unicamp, 1991.

DUARTE JR. *Por que arte-educação?* 3a ed. Campinas: Papirus, 1986.

FOUCAULT, M. Las meninas. In: *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

GOMBRICH, E. H. *A história da arte*. 16 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1994.

LARROSA, J. Narrativa, identidad y desidentificación. In: *La experiencia de la lectura:* Estudios sobre Literatura y Formación. Barcelona: Laertes, 1996. p.461-482.

_______. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: *Revista Brasileira de Educação.* Jan/fev/mar/abr, 2002a.

_______. *Nietzsche e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002b.

MARIN, L. Ler um quadro. In: CHARTIER, R. (org.). *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

VYGOTSKY, L. S. *Psicologia da arte*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_______. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

3
Fazeres autobiográficos e cartas pessoais

Vivian Carla Calixto dos Santos[1]

Lausanne, 13 de julho de 1946

Elisa, Tânia,

escrevo de Lausanne, sentada no parapeito do lago Leman. Perto de uma orquestra com uma mulher tocando violino, uma marcha meio valsa, meio militar. Junto tem um hotelzinho estreito chamado Hotel du Port. Há montanhas a pique na outra margem do lago. Há uma fontezinha dividida em três ramos sobre uma bacia de pedra. Há uma criança comendo um biscoito. Uma mulher de chapéu branco num barco. Vocês quase que podem adivinhar que é sábado de tarde. O lago é de água doce e tem um cheiro gostoso de água. O lago é enorme e transparente. Junto de mim é esverdeado. Mas do meio para o fim está da cor do céu e a montanha mesmo está da

1 Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Unesp, *campus* de Rio Claro. Especialista em Psicopedagogia pelo Centro Universitário Claretiano (Ceuclar) e mestre em Educação, área de Alfabetização e Linguagens, pela Unesp, *campus* de Rio Claro. Atualmente trabalha como vice-diretora na E. M. Marcello Schmidt e atua também rede pública municipal de Rio Claro (SP) como tutora do Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

cor do céu. Hoje a noite vai ter uma festa noturna no lago, sobre um barco. No banco está sentada uma mulher com o chapéu preto e fita branca enterrado até os olhos como em 1920 e tanto, lendo jornal. Isso que estou sentido pode chamar de felicidade. Só que a natureza se faz tão estranha que o próprio momento de felicidade é de temor, susto e apreensão. É pena que não possa dar o que se sente, porque eu gostaria de dar a vocês o que sinto como flor. Compreendo que ontem em Berna, quando recebi carta de vocês, ficasse tão aflita. Talvez fosse de alegria – e de não poder dar esta mesma alegria naquele mesmo instante. Um momento muito forte como o de ontem sempre arrasta tudo para ele: arrastou todos os meus pecados que Deus não precisa castigar porque neles mesmos vem o castigo. Pecado do egoísmo, de indecisão, pecado de deixar morrer gente de fome e comer, pecado de não entender o mundo, pecado de amar demais, pecado de não saber amar. Vi um filme idiota onde o rapaz dizia: eu gosto de você. E a moça dizia: eu sei, mas não gosto do jeito pelo qual você ama as pessoas. Eu sei, é preciso dar muito mais do que dou. É também de minha natureza carregar nos ombros a culpa do mundo. Uma pessoa só pode apenas sucumbir. Foi isso que fiz chorando no cinema e aliviando uma mágoa confusa. O início disso tudo foi a carta de vocês que eu botei junto ao coração para sentir o calor dela e dormi assim, e mesmo agora, sentada junto ao lago, tenho a carta na mesma posição, com o envelope me arranhando um pouco. Não incomoda, é como um aperto de mão um pouco mais forte. Agora tem um passarinho se aproximando da fonte. E dois meninos passaram, me olharam e continuaram a falar em francês. Fomos há pouco ver uma exposição de pinturas holandesas, de Van Gogh para cá. Eu estava vendo pacificamente com a cabeça. De repente vi um pequeno quadro *Vers de Soir*, de um pintor chamado Karsen. Entendi muito bem o que você disse, Tânia, sobre a paisagem que se misturou com você. Esse quadrinho finalmente me dominou. É uma casa no cair da noite. Não posso descrever. Tem umas escadas, umas heras, o branco é azulado e tudo um pouco escuro; tem umas estacas – é um fim de caminho no mato. Gosto de muitas coisas; mas de repente uma coisa não é o que a gente está

vendo e acima dela não existe mais nada, pelo menos por um instante; não sei se estou me explicando bem.

Toda essa carta foi uma tentativa malograda de tirar um retrato deste lugar junto ao lago Leman, porque esqueci de trazer a máquina. E aproveitei a ausência da máquina para tirar o retrato desse momento também. Que Deus abençoe vocês e lhes dê uma alma luminosa. A paz esteja com vocês, minhas queridas.

Clarice

Na carta reproduzida acima, enviada por Clarice Lispector às suas irmãs, a escritora nos leva em um passeio em que contemplamos o que ela vê, olhamos, pela carta-retrato, o mundo que seus olhos veem... Olhamos para Clarice...

Essa habilidade para inscrever-se no texto e, de certa forma, "conduzir" o leitor, estabelecendo com ele um pacto para seguir a autora – um traço fortemente autobiográfico que a escritora imprime também em seus textos literários – seria restrita a autores da qualidade de Clarice Lispector? Teria a escrita epistolar de "pessoas comuns" [2] também essa característica?

Esses e outros questionamentos emergiram da leitura de cartas publicadas, realizadas no início de minha pesquisa de mestrado, desenvolvida entre 2007 e 2009 junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Biociências da Unesp, *campus* de Rio Claro. Nesse período tive a oportunidade de conhecer cartas pessoais enviadas/recebidas por correspondentes de diferentes idades e pertenças sociais, em diferentes épocas. Cartas publicadas, enviadas e/ou recebidas por correspondentes "célebres", sobre-

2 O termo *comum* que adjetiva pessoas neste texto, está sendo utilizado na acepção concebida por Michel de Certeau, na obra *A invenção do cotidiano* (1996), na qual se pode ler, na página 57 do volume 1, a dedicatória que o autor faz, de seu ensaio, ao "homem ordinário. Herói comum. Personagem disseminada. Caminhante inumerável" que "pouco a pouco ocupa o centro de nossas cenas científicas", antes dominadas por "atores donos de nomes próprios e brasões sociais".

tudo de escritores e personagens históricos foram as primeiras que li, dada a disponibilidade desse tipo de material impresso, que tem merecido destaque nos lançamentos editoriais, com obras sendo publicados em profusão.

Posteriormente, procedi à leitura das cartas que passaram a constituir o *corpus* documental da pesquisa, totalizando 186 cartas de pessoas "comuns", coletadas em espaços públicos destinados à guarda de documentos, como também disponibilizadas por particulares. Essas cartas não foram escritas com a finalidade de serem publicadas, mas, assim como outras tantas, escritas e enviadas desde a Antiguidade, se adequaram para atender a uma multiplicidade de propósitos intercomunicativos. A esses propósitos relacionam-se diferenciações nos conteúdos e nas formas das cartas.

A escrita de cartas é uma prática cultural realizada no recôntido dos espaços privados, no sigilo dos quartos, pelos cantos da noite, no despojar-se do contato com o externo circundante, e enseja-se também na invisibilidade dos espaços públicos, como a do alheamento das salas de aula, ou do isolamento nos transportes coletivos, até mesmo no reservado que a amplidão das praças abertas engendra... Conversa silenciosa, não alardeia a presença de sujeitos escritores/leitores, cujos fazeres permanecem muitas vezes pouco considerados, ainda mais atualmente, quando os fazeres dos usuários de tecnologias intercomunicativas mais recentes, como o e-mail e as redes de relacionamento *on-line*, recebem destaque nas mídias de massa. Deste modo, os fazeres de escritores/leitores de cartas pessoais permanecem muitas vezes imperceptíveis quando examinados por uma visão macroscópica, ou generalizante. Assim, estudar cartas, na perspectiva da História Cultural, se afigurou como possibilidade apropriada para a ampliação de saberes sobre esse objeto que é tão pessoal, mas também cultural e de conhecimento, uma vez que a História Cultural comporta estudos realizados com grupos particulares, em locais e períodos específicos, abrindo-se para um processo de interconstrução entre as histórias dos sujeitos e da História, que deixa de ser vista como uma sucessão

linear e uniforme de acontecimentos, mas pela complexa rede de atores nela envolvidos.

A troca de correspondência via postal é mantida em nosso país onde muitos não têm acesso a outros meios de contato com familiares e amigos distantes, mas, é mantida também, curiosamente, por outros tantos que, apesar de disporem de outros meios, têm interesse em dar continuidade à correspondência por meio de cartas, o que os leva a participar de Clubes de Correspondência (Santos, 2009), em que têm assegurada a troca de objetos cuja materialidade é prenhe de subjetividade, que vai desde o conteúdo tratado até a cor da tinta escolhida, a caligrafia, o envelope, o papel... Esses correspondentes parecem atualizar algo de que nos fala Sêneca, desde há cerca de 2 mil anos: "o traço de uma mão amiga, impresso sobre as páginas, assegura o que há de mais doce na presença: reencontrar" (Sêneca apud Foucault, 1983). Talvez possamos estender essa afirmação e além de reencontrar, pudéssemos acrescentar reencontrar-se, pela marca subjetiva que signatários imprimem a suas cartas e, deste modo, possamos também pensar na escrita epistolar como um fazer autobiográfico, ou como possibilidade de escrita de si – um dos aspectos que o objeto material de estudo me possibilitou pensar e que será enfocado neste texto.

Contornos da escrita autobiográfica

Michel de Foucault, no texto "A escrita de si" (1983), referindo-se aos *hupomnêmata,* uma espécie de caderno em que os gregos, na cultura filosófica pré-cristã, faziam suas anotações pessoais, afirma que esses registros pessoais eram considerados valiosos para três propósitos principais: recolher as leituras feitas, evitando-se a dispersão e o esquecimento; reunir aforismos heterogêneos e com eles compor um texto autoral, que poderia servir como pré-texto de textos epistolares. O autor dedica parte desse texto para tratar especificamente da correspondência como escrita autobiográfica, questão que focalizaremos mais detalhadamente no próximo tópico.

Embora o advento do texto autobiográfico propriamente dito seja atribuído à era das Luzes, Foucault aponta que nesses textos, *hupomnêmata* e correspondências, provenientes da cultura greco-romana, portanto da Antiguidade, percebia-se já a presença daquele que os escrevia lançando um olhar sobre si, com as finalidades precípuas de se formar ou de se autodepurar.

Mais tarde, no início da Idade Média, *As Confissões*, obra escrita por Santo Agostinho e publicada por volta do ano 400 d.C., apresenta forte caráter autobiográfico. Para alguns autores, trata-se exclusivamente de um retrato interior que visa a uma evolução espiritual, não podendo ser incluída como escritura da vida privada, que até então não existia. No entanto, podemos pensar que se esse exame de consciência era, de um lado, um meio empregado para ascender a Deus, de outro, traz nuanças de escrita autobiográfica, como no livro 10, em que o autor trata do "si-mesmo do homem, mediante uma análise da memória em sua busca da felicidade" (Strefling, 2007, p.271)

Outra obra, também intitulada *As Confissões,* de Rousseau, é tida como a primeira autobiografia no sentido estrito do termo, porque nela, além de a escrita versar sobre o eu, a existência e seu desenrolar são tomados como objeto de conhecimento.

Importa ressaltar que a autobiografia, mais do que um gênero literário, caracteriza-se pela construção do eu, construção que é singularização no social, não individualização. O contexto sócio-histórico em que se insere uma autobiografia é integrante desta, seja pela inserção de citações, nomes, acontecimentos históricos narrados, seja pela própria linguagem empregada, enfim, diferentes elementos com os quais o eu se defronta, por vezes, se confronta e se situa. Esse situar-se, contudo, não consiste numa fixação, mas num trabalho de criação, que tem a característica do inacabamento, referida por Lejeune (1975), citado por Teixeira (2003): "A autobiografia sempre poderia ser continuada, o autor-personagem poderia refazer a narrativa, permanecendo o texto o autobiográfico em aberto e possibilitando ao leitor, depois, um espaço para identificar-se ou projetar-se, tornando-se assim coautor da obra lida".

Em obra posterior, Lejeune (1980), ainda segundo Teixeira (2003), o autor amplia essa ideia e insere a figura de vários "eus", que escrevem uma autobiografia, uma vez que o fazer autobiográfico comporta o ato de recordar o passado no presente: nele o autobiógrafo imagina a existência de outra pessoa, de outro mundo, que não é o mesmo mundo que o mundo passado, o qual, por mais que desejemos, não pode existir no presente (Loureiro, 1991). O que o narrador faz, antes, é criar, dando ao texto auto/biográfico um "eixo", um enquadramento para as memórias que serão incluídas na biografia, já que não é possível narrar a totalidade de uma vida.

Deste modo,

> *El arte del biógrafo consiste precisamente en la selección. No tiene por qué preocuparse de ser exacto; su cometido es crear em um caos de rasgos humanos. Leibniz dijo que, para hacer el mundo, Dios escogió lo mejor entre los posibles. El biógrafo, como uma divinidad inferior, sabe escoger entre los posibles humanos el que es único.* (Schwob, 1999, p.405)

Ao escrever sua autobiografia, o autor-narrador dá significado a experiências, que de outra forma, se dispersariam.

> *Recordar es algo que nosotros hacemos y para lo que necesitamos la oportunidad, el concurso de la imaginacion y la habilidad de la composicion. Por eso, la recolección tiene la forma de una narración desde un punto pasado hasta el presente en función de un punto de vista que la hace significativa.* (Larrosa, 1996, p.466)

Por sua dimensão criativa, os textos autobiográficos contêm traços de ficcionalidade: Aquele que é autobiografado converte-se em personagem. Deste modo, por conter elementos autobiográficos, a escrita epistolar é também espaço de criação, espaço de possibilidades para leituras diversas por leitores que se fazem interlocutor desses textos, ainda que não sejam seus destinatários originais. Para melhor entendimento dessas proposições, trataremos a seguir mais detalhadamente da escrita/leitura de cartas pessoais como fazeres autobiográficos.

Autobiografia e escrita epistolar

Embora os textos epistolares sejam escritos para um destinatário, para o outro, eles também contribuem na formação de si, porque, "ao se escrever, se lê o que se escreve, do mesmo modo que, ao dizer alguma coisa, se ouve o que se diz" (Sêneca apud Foucault, p.153).

Deste modo, o texto epistolar propicia o exercício de si, pela leitura que o signatário faz de suas próprias palavras no texto que escreve, mas também ecoadas na resposta que recebe: o signatário dá dicas, adverte, ensina; em troca lhe chegam palavras de louvor, concordância, ou divergência, ou até mesmo o silêncio... Assim, a carta oferece ao destinatário, mas também ao signatário, uma possibilidade de reflexão, que pode ser entendida menos como um decifrar-se por si, e mais "como uma abertura que se dá ao outro sobre si mesmo" (Foucault, p.157).

Nesse sentido, diz Bakhtin (2003), deixar-se examinar, oferecer-se ao olhar do outro é investi-lo de uma "autoridade afetuosa", é deixar-se guiar pelo outro, o que não significa, contudo, prover-se de seus recursos, ou buscar o mundo do outro em si, mas saber-se no mundo do outro.

Se o outro é quem mostra em que mundo o eu está inserido, e por decorrência, quem é, ele é também "contextualizado" por outros, numa grande trama, de modo que

> *La construción del sentido de la historia de nuestras vidas y de nosostros mismos en esa historia es, fundamentalmente, un proceso interminable de oir y leer historias, de mezclar historias, de contraponer unas historias a otras, de vivir como seres que interpretan y se interpretan en tanto que ya están constituidos en ese gigantesco hervidero de historias que es la cultura. En la autointerpretacion narrativa no hay inmediatez, ni acceso privilegiado, ni pura privacidad. Si trata más bien de una actividad constructiva, imaginativa, compositiva. Y ahí, el sujeto de la autoconsciência aparace como el autor de um personaje que es él mismo.* (Larrosa, p.472)

A escrita de si tem ainda uma outra dimensão, que difere de oferecer-se ao olhar do outro para conhecer-se ou situar-se no mundo dos outros, mas é presentifcar-se para o outro, "fazer coincidir o olhar do outro e aquele que se lança sobre si mesmo ao comparar suas ações cotidianas com as regras de uma técnica de vida" (Foucault, p.161-162).

Ainda segundo o autor, a presentificação de si para o outro, nas cartas, se dá pela descrição das sensações do corpo, o que se sente, o que se sofre, mas também os remédios, dietas, meios utilizados para alcançar a cura de algum mal que tenha acometido o signatário; ela se dá também pelas impressões que a alma sofre nessas circunstâncias e se dá ainda pela descrição de um cotidiano esvaziado de ações grandiosas: ao contar ao seu interlocutor as ações prosaicas de um dia vivido sem acontecimentos marcantes, mas que deixam ver o modo de viver (de ser?) de quem escreve. Essa presentificação, então, seria menos uma persuasão direta e mais uma influência, algo como um apelo sutil que o signatário lança, pedindo para ser olhado como ele próprio se vê, não como é visto pelos os olhos do destinatário.

Assim, ao escrever cartas, o autor expõe-se, mostra-se, faz aparecer seu próprio rosto perto do outro, ainda que seja seu rosto como gostaria que o outro visse...

E isso significa que a carta é ao mesmo tempo um olhar que se lança sobre o destinatário (pela missiva que ele recebe, se sente olhado) e uma maneira de se oferecer ao seu olhar através do que lhe é dito sobre si mesmo. (Foucault, p.156)

Algumas considerações

Este trabalho deixa ver o quanto a escrita epistolar é impregnada do eu que escreve. A constatação dessa relação, escrita epistolar/fazer autobiográfico é anterior à pesquisa que desenvolvi, que contribuiu, me parece, para demonstrar a continuidade dessa possibilidade, ou necessidade até, desse fazer autobiográfico pela escrita de cartas nos dias atuais.

Percebi que as cartas, além de se constituírem como um gênero textual a ser ensinado, estando até mesmo inserido nos PCNs, se vinculam à Educação, à medida que sua leitura possibilita uma profunda sensação de interlocução, de correspondência, de que trata Bakhtin. Ao escrever uma carta, o signatário expõe-se, coloca-se, mas também antecipa respostas de seu interlocutor e abre-se para que reações diferentes das que imaginara, surjam em resposta aos seus escritos. Em meu entender, essa interlocução, essa responsividade, tão evidente quando lemos cartas trocadas entre dois correspondentes, acontece também com os sujeitos diante de outros textos, escritos, imagéticos ou falados e nesse sentido, por extensão, as aulas nada mais são do que movimentos de correspondência entre alunos e destes com o professor. Do contrário, estamos em face do ensino que Paulo Freire denominou como educação bancária, que visa depositar conhecimentos, como se os conteúdos fossem blocos de concreto, herméticos, com os quais os alunos não interagem, apenas acumulam. Com o estudo das cartas compreendi o quanto nós, educadores, precisamos estar sempre atentos ao aspecto dialógico de nossos fazeres e estarmos abertos para corresponder aos anseios, possibilidades e conhecimentos trazidos por nossos educandos.

Meu trabalho de pesquisa, então, se fez pelo diálogo com as teorias estudadas, que me proporcionaram aprendizados diversos e inestimáveis, mas se fez também pelo encontro com sujeitos expressivos, que, ao escrever cartas, um dia, sem o saber, me tocariam e me conduziriam a lugares inesperados em mim. Para melhor explicar esse afeto, permito-me uma última citação, composta por duas perguntas, que desde a sua leitura me desafia e em momentos de maravilhamento ou assombro, se atualiza em mim: "Não sabia estar em transição? Desejava algo melhor do que transformar-se?" (Rilke, p.68)

Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

FOUCAULT, M. A escrita de si. 1983. In: *O que é um autor?* Lisboa: Vega, 1992.

LARROSA, J. *La expericencia de la lectura. Estudios sobre Literatura y Formacíon.* Barcelona: Editorial Laertes, 1996.

LISPECTOR, C. *Correspondências.* (Org.) Teresa Montero. Rio de Janeiro: Rocco, 2002.

LOUREIRO, A. G. Problemas teóricos de la autobiografia. In: *Anthropos.* Suplementos Anthropos. N.29. Barcelona, 1991.

RILKE, R. M. *Cartas a um jovem poeta*. Rio de Janeiro: Globo, 1976.

SANTOS, V. C. C. *Cartas, Escrita e Linguagem: A temporalidade em questão*. 107p. (Dissertação de Mestrado) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2009.

STREFLING, S. R. *A atualidade das confissões de Santo Agostinho.* Teocomunicação, Porto Alegre, v.37, n.156, jun. 2007.

SCHWOB, M. El arte de la biografia. In: *A arte de la biografia*. México: Conaculta Oceano, p.406, [s/d].

TEIXEIRA, L. C. Escrita autobiográfica e construção subjetiva. In: *Revista Psicologia USP*, v.14, n.1, São Paulo, 2003.

4
A leitura compartilhada das peças didáticas de Bertolt Brecht e os espaços para a produção de sentidos e significações

Natália Kneipp Ribeiro Gonçalves[1]

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.

João Cabral de Melo Neto

Refletir sobre as relações existentes nas práticas de leitura e escrita, tanto no ambiente escolar como fora dele, implica em com-

---

1 Possui graduação em Pedagogia pela Unesp (1999), especialização em Psicopedagogia e em Planejamento e Gestão Escolar pela Faculdade São Luís (2003 e 2007, respectivamente). Possui mestrado em Educação, núcleo Alfabetização e Formação de Professores pela Unesp (2005). Exerce o cargo de coordenadora pedagógica no Instituto Educacional Estrela da Esperança, na área de Educação Especial e ministra aulas na faculdade Uniararas nas seguintes áreas: Oficina de Leitura e Escrita, Conteúdos e Métodos em Alfabetização I e História da Educação I. Possui experiência na área de Educação, com ênfase em Alfabetização: linguagens e formação de professores, atuando principalmente nos seguintes temas: alfabetização, metodologia do ensino, didática, comunicação: leitura e escrita, fundamentos e métodos da educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, psicopedagoga, área da gestão educacional e coordenação pedagógica.

preender suas associações frente às intenções dos sujeitos que as produzem, daqueles que as difundem, daqueles a quem elas estão sendo destinadas, além do espaço cultural onde são encarnadas e apropriadas essas mesmas práticas.

Chartier (1990) tem me auxiliado a pensar nessas questões quando afirma que o leitor se encontra inscrito no texto e que são indicados a ele os caminhos para uma compreensão, seja pela escrita, seja pelo seu suporte. Entretanto, a leitura e a escrita produzem sentidos e significações singulares, são atividades criadoras, e suas interpretações e sentidos originam-se das apropriações pelos sujeitos em um determinado espaço e tempo.

Meu interesse pelas práticas de leitura e escrita caminha de forma atrelada ao estudo que venho desenvolvendo, há algum tempo, em relação às peças didáticas de Bertolt Brecht. Os primeiros contatos que tive com as peças didáticas proporcionaram-me uma espécie de revolução, sua leitura impregnava-me, as ideias que iam se formando eram inquietantes, e a tensão instalava-se juntamente com o prazer. Eram sensações semelhantes às traduzidas por Morais (1996, p.12-13) ao discorrer sobre a leitura:

> Lemos para saber, para compreender, para refletir. Lemos também pela beleza da linguagem, para nossa emoção, para nossa perturbação. Lemos para compartilhar. Lemos para sonhar e para aprender a sonhar. (...) Ler é pastar, é digerir, ler é também respirar. (...) O texto transforma-se em ser vivo. Ele respira, transpira, aceita ser lido ou se recusa. Ele nos envolve.

Assim eu lia (leio) os textos das peças; eles ganham vida, parecem querer dizer-me algo por eu os ter escolhido, tal qual a pedra citada no conto de Wolf (1992, p.98), que teria uma vida de segurança e aconchego sobre a lareira e parecia pular de alegria pensando: "Bem que podia ter sido outra em um milhão de pedras, mas fui eu, eu, eu!". Foi exatamente isso que aconteceu (acontece) comigo, uma espécie de escolha mútua. Cada texto, cada peça, vai criando

forma e corpo, transformando-se em objeto palpável, vivo, refletindo minhas aspirações e dúvidas.

Um envolvimento mais efetivo com a leitura das peças didáticas desenvolveu-se no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual Paulista, *Campus* de Biociências/Rio Claro, entre os anos de 1996 e 1999, tendo como um dos resultados a composição do trabalho *Algumas considerações acerca das peças didáticas de Bertold*[2] *Brecht e o processo educativo*.

Este trabalho serviu como ponto de partida para o desenvolvimento da minha dissertação de mestrado, realizada na mesma instituição e concluída em 2005, sob o título: *As peças didáticas de Bertolt Brecht e o processo de alfabetização*. E será com base nestes estudos que tecerei minhas considerações acerca da temática proposta.

Os sujeitos e as leituras das peças didáticas

No intuito de compreender as reflexões que as peças didáticas de Bertolt Brecht podem trazer ao processo educativo e, mais especificamente, ao processo de alfabetização, por meio das discussões e sentidos produzidos *na* e *pela* leitura dessas peças, é que se desenvolveu uma situação de interlocução, construída entre a pesquisadora e professoras que alfabetizam, sujeitos desta pesquisa.

As peças didáticas foram se constituindo em instrumento de reflexão do processo de alfabetização, por meio de uma leitura compartilhada, pela discussão dos princípios didáticos inerentes a essas peças e, sobretudo, quando professoras e pesquisadora se posicionavam em diálogo constante e tenso com a própria prática,

2 Eugen Friedrich Bertholt Brecht nasceu em 10 de fevereiro de 1898, em Augsburg, na Baviera, localizada ao sul da Alemanha, falecendo em 14 de agosto de 1956, por um enfarte no miocárdio. Ele modificou seu nome, assinando apenas como Bertolt Brecht, às vezes, Bertold Brecht, ou simplesmente, "b.b." (Peixoto, 1974).

seja refletindo sobre as intricadas malhas do fazer pedagógico, seja no desenvolvimento das análises, estudos e construção da própria pesquisa.

Nesse processo de interlocução é que se deu a construção das relações entre o ato de alfabetizar e os princípios didáticos das peças, por meio do diálogo, tendo em vista os significados atribuídos pelos sujeitos em suas leituras, frente a sua práxis pedagógica.

Durante as leituras foram discutidos os princípios didáticos inerentes a cada uma das peças brechtianas; princípios estes compreendidos enquanto posturas, conteúdo e forma. Posturas vistas enquanto meios de condução e formas de apresentação, expressando a própria encenação, recursos, técnicas e vivência das peças pelos atores/participantes, além da leitura/discussão e do ato de colocar o texto em movimento por esses atores/participantes; conteúdo textual traduzido pelas situações que são criadas e que obrigam os atores/participantes a tomarem posição, assim como pelos temas abordados nas peças; e forma evidenciada pela escrita objetiva e direta do texto. Desta maneira, os princípios didáticos não se referem somente aos temas das peças, pois remetem ora ao conteúdo, ora à forma, ora à técnica.

É possível perceber que as peças foram sendo vivenciadas no ato de colocar o texto em movimento, pelo ato de movimentar o pensamento, tendo como foco o processo de alfabetização.

As professoras desenvolveram, nos embates travados pelos desafios e impasses do dia a dia, interpretações e significações em suas leituras e vivências, analisando a própria prática. Essa postura, expressa nos modos de ler as peças didáticas, foi marcada desde o início pelo princípio de estranhamento e desestabilização; tanto pelo conteúdo das peças, quanto pelos diálogos desenvolvidos entre professoras e pesquisadoras. E foi, também, por meio desse conteúdo que as relações com o ato de alfabetizar se estabeleceram, na valorização do conhecimento do outro, pelo compartilhar.

Portanto, tendo como foco a leitura das peças didáticas e dos princípios didáticos que as constituem, buscarei evidenciar a produção de sentidos e significações que possibilitaram a reflexão e a

compreensão das concepções que embasam o processo de alfabetização e a práxis pedagógica nele desenvolvida.

Antes, porém, de nos determos sobre este aspecto, farei uma breve explanação sobre as peças didáticas (compreendidas em seus princípios didáticos).

As peças didáticas de Brecht

As obras comumente atribuídas ao teatro didático brechtiano, estudadas e analisadas em meu trabalho, são compostas por seis peças: *O voo sobre o oceano* ou *O voo de Lindbergh* (escrita em 1928/1929); *A peça didática de Baden-Baden sobre o acordo* ou *Baden-Baden sobre o acordo* (escrita em 1929); *Aquele que diz sim*; *Aquele que diz não* (encenadas sempre em conjunto, escritas em 1929/1930); *A decisão* (escrita em 1929/1930) e *A exceção e a regra* (escrita em 1929/1930). Essas peças encontram-se compiladas na coleção Teatro Completo (Brecht, 1992), nos volumes três (as cinco primeiras) e quatro (a última).

Particularmente, vejo as peças didáticas como histórias que se completam, se fundem e se relacionam de forma tensa, mantendo, entretanto, a harmonia e a singularidade próprias das obras literárias.

Os significados e os propósitos das peças didáticas, na visão de diversos autores, inclusive pelo próprio Brecht, demonstram que a definição e a concepção da *didática* nas peças não pode ser compreendida pelo conceito estrito da palavra, simplesmente como uma técnica que dirige e orienta a aprendizagem; nem como a definição clássica, expressa por Comênio (1985), de que a didática seria a arte de ensinar tudo a todos.

Essas peças podem ser consideradas como possuidoras de um caráter pedagógico, no entanto, existe o objetivo maior de desenvolver um pensamento crítico-reflexivo, ultrapassando o caráter de mera transmissão de conceitos; elas tratam de questões práticas, referentes aos princípios básicos e fundamentais das rela-

ções humanas, bem como os problemas vivenciados no cotidiano. A possibilidade de reflexão, nessas peças, vem do questionamento da realidade e da própria existência humana; acontece à medida que o indivíduo se percebe como parte integrante de uma determinada classe social, percebendo também que as relações existentes no meio se encontram determinadas pela própria organização social do trabalho e pelo sistema político vigente. As peças didáticas ampliam o olhar dirigido ao sistema vigente, abordando os conflitos estabelecidos entre homem-homem e homem-meio; estudam os movimentos humanos, responsáveis pelo funcionamento e condução das relações historicamente estabelecidas, com o intuito de propor intervenções e mudanças.

Dessa maneira, as peças didáticas ultrapassam o mero caráter técnico, podendo ser definidas, em linhas gerais, como textos narrativos e descritivos que objetivam inspirar a diversão (*Unterhaltung*), aliada ao questionamento da existência humana e o ensino (*Belehrubng*) de princípios morais e éticos, em um contexto social e histórico definidos. Incitam o pensamento e a reflexão crítica, buscam a transformação social e apoiam-se na máxima de que "*fazer é melhor do que sentir*" (Bornheim, p.185), revelando que o princípio norteador das peças didáticas se encontra na ação.

Para Moniz (1983), as peças didáticas enfocam a alienação do homem com o intuito de que seja realizado um processo de desalienação por meio da arte. Dessa forma, reproduzia-se a sociedade vigente para depois criticá-la, com o objetivo de poder transformá-la. Ideia semelhante é encontrada nos estudos de Pasta Júnior (1986), quando este afirma que Brecht se utilizava de fatos passados como meio de aprendizagem, tendo sempre o intuito de superá-los, visando à luta e à mobilização social. De acordo com Peixoto (1981), Brecht propunha, por meio das peças didáticas, a capacidade de reflexão crítica, com o intuito de levar os indivíduos a um processo de transformação social em conjunto com forças populares e revolucionárias. Segundo Bornheim (1992), Brecht buscava também a supressão do "público bem treinado, que se constituía como objeto passivo perante um sujeito ativo (peça teatral)" (Bornheim, p.200).

O público sempre foi visto por Brecht como a própria finalidade do teatro, no entanto, se fosse impossível mudar o público burguês que assistia a suas peças (preocupado apenas em se divertir e esquecer dos problemas do mundo externo) deveria ser inventado um novo público. Se essa invenção não fosse possível, Brecht sugeria que a própria ideia de público fosse suprimida. As peças didáticas instalavam-se, dessa maneira, no âmago da dicotomia sujeito-objeto, objetivando a abolição de um dos seus termos, o objeto passivo.

Mais tarde, Brecht passa a realizar a formação de um novo público, pois os textos didáticos buscavam também alcançar a construção de um espírito crítico por parte desse público, arrancando-o de sua passividade.

Neste aspecto encontra-se a ideia de construção de *sentidos e significações pelo sujeito,* pois, nas peças, o público deixa de assistir passivamente e toma parte do processo de aprendizagem (ao mesmo tempo atuante e espectador de suas ações) e nas práticas de leitura vivenciadas entre pesquisadora e professoras, o leitor das peças torna-se ator/autor do texto.

O texto volta-se para a ação (o ato, o fazer, o praticar) pela qual os indivíduos investigam, propõem e vivenciam. Desta maneira, a leitura compartilhada das peças didáticas possibilitou o desenvolvimento da reflexão, da análise, a vivência de conceitos e a aprendizagem (construção) de novas ideias.

Os atores das peças didáticas não atuam como profissionais, mas como autores de sua própria aprendizagem; da mesma forma, a leitura das peças didáticas, suas produções de sentidos e significações vão sendo realizadas *durante* e *por meio* das práticas de leitura, nos próprios espaços de interlocução desenvolvidos entre os sujeitos (pesquisadora e professoras alfabetizadoras), que são também autores/atores deste processo.

Por isso, o conceito de que as peças didáticas enfatizam o pensamento, encaminham o indivíduo à crítica da sociedade, apontam conflitos existentes nas relações humanas com o meio social, buscam a transformação e o desenvolvimento da reflexão crítica (Peixoto, 1981; Moniz, 1983; Pasta Júnior, 1986; Bornheim, 1992;

Koudela, 1987; 1995), levou-me a considerar não apenas como essas peças se entrelaçariam ao processo educacional, mas, principalmente, se os seus princípios didáticos poderiam contribuir para que (re) pensássemos o processo de alfabetização e, consequentemente, as ideias que subsidiam a prática pedagógica da leitura e escrita na escola. Assim, o estudo, a apropriação e a (re) leitura dessas peças contribuíram e contribuem para uma reflexão acerca do processo de alfabetização, partindo dos autores (sujeitos) que vivenciam e participam deste processo.

Construindo relações: os espaços de interlocução

A proposta de envolvimento das professoras teve como intenção descobrir o que pensavam em relação ao processo de alfabetização, conhecer seus modos de fazer, voltando o olhar para as atividades desenvolvidas nas salas de aula, seus objetivos e intenções; além de oferecer uma leitura compartilhada das peças didáticas brechtianas como instrumento de reflexão do processo de alfabetização desenvolvido em sua práxis pedagógica.

O contato com as professoras realizou-se por meio de uma sequência de entrevistas, as peças foram disponibilizadas na íntegra, compartilhamos nossas leituras e reflexões em uma situação de interlocução, em que a palavra se constituía em produto e produção dessa interação; *palavra* que é o território comum entre locutor e interlocutor, ponte de definição de si próprio em relação ao outro (Bakhtin, 2004); palavra que, assim pensada, pode constituir-se, também, em possibilidade de interação cognitiva.

A compreensão do signo linguístico, como objeto-sinal, é passiva e centraliza-se no reconhecimento, na decodificação; já a língua vista como produto de reflexão, orienta-se para um contexto real, para o uso concreto entre locutor e receptor e é nessa comunicação verbal que a consciência vai se formando, tanto quanto seu conteúdo. Nesta última perspectiva é que foram desenvolvidas as entrevistas com as professoras alfabetizadoras.

A comunicação verbal ou interação verbal, segundo Bakhtin (2004), tem sua estrutura determinada pela situação social concreta, mais imediata, cujos participantes lhe dão forma e estilo; e também pelo meio social mais amplo, que define a própria enunciação. O pensamento, portanto, é concebido em sua expressão potencial e o que dele advém é sempre produto dessa interação social. Já a consciência, nessa visão, existe em sua objetivação, enunciada pela palavra ou gesto, é fato objetivo, com força social, constitui-se como parte integrante dos indivíduos, possuindo existência real, penetrando no sistema da ciência, arte, moral, entre outros, e agindo sobre suas bases.

O propósito dessas entrevistas recorrentes[3] foi o de construção de ideias, apontamentos de caminhos, troca de experiências e (re) elaboração das possibilidades de atuação, na práxis pedagógica, no processo de alfabetização, por meio da reflexão sobre alguns princípios que constituem as peças didáticas. Foram feitas quatro entrevistas com três professoras alfabetizadoras, sendo duas da rede pública e uma da rede particular, no intuito de construir, juntamente com elas, algumas possibilidades para a discussão do processo de alfabetização.

Desta maneira foram destacados, de forma geral, os entrelaçamentos e as reflexões realizadas por meio da leitura e discussão de cada uma das peças didáticas frente ao processo de alfabetização, e, de forma específica, destacou-se a discussão das peças frente à práxis pedagógica das professoras alfabetizadoras.

Pelas conversas que desenvolvemos fui conhecendo um pouco sobre a vida, aspirações e jeito de ser das professoras. Em seguida, apresento-as, a pessoa e a professora.

Ana Lúcia nasceu em Leme, tem 30 anos, é casada, cursou o Magistério no Cefam em Pirassununga, não por escolha própria, as

---

3 As entrevistas recorrentes foram compreendidas da seguinte forma: a primeira entrevista serviu de meio para a elaboração/desenvolvimento da segunda, e assim por diante. Portanto, as trocas realizadas em uma entrevista conduziam à forma/conteúdo necessários ao prosseguimento das seguintes.

circunstâncias obrigaram-na. Na época, havia conseguido uma bolsa para estudar no Cefam, e esta era uma escola bem-conceituada na região, além disso, sairia com uma profissão e estaria apta para ingressar no mercado de trabalho; escolha importante em tempos difíceis. Seu sonho inicial era ser engenheira agrônoma ou engenheira civil, entretanto, após iniciar seus estágios e fazer projetos de docência no curso de magistério, passou a manter um contato bastante intenso com os alunos, passou a gostar do que estava fazendo e percebeu que essa era sua escolha profissional. Em 1998 iniciou o curso de Pedagogia na Unesp/Rio Claro, concluindo-o em quatro anos, cursou então Pós-Graduação em Psicopedagogia, em Cosmópolis, pela Universidade Castelo Branco e continua trabalhando com salas de alfabetização.

Maria Nazaré nasceu em Rio Claro, tem 55 anos, solteira e vive há 46 anos no município de Rio Claro. Cursou o Magistério no Colégio Puríssimo (Rio Claro), inicialmente não foi por escolha própria, influenciou-a o fato de que sua mãe era professora, e seu pai dizia que esse era um curso que já permitia o ingresso no campo de trabalho, sem a necessidade de uma faculdade. Na época, pensava em fazer o curso de Medicina, possuía tios e primos que já exerciam essa profissão, mas depois percebeu que não era essa sua escolha profissional. Cursou o Magistério e iniciando seus contatos com os alunos passou a gostar dessa área. Decidiu seguir carreira e fez o curso de Pedagogia na Unesp/Rio Claro, em 1978, que na época era conhecida como Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. A escolha por salas de alfabetização ocorreu logo depois de formada. Adora ler e acredita que o estudo na profissão de uma professora deve ser contínuo.

Solange nasceu em São Paulo, tem 41 anos e é casada. Cursou o Magistério por escolha própria, sua decisão baseou-se no fato de gostar de trabalhar com crianças e no desejo de promover trocas de conhecimentos. Formou-se no ano de 1984, no Instituto Nossa Senhora Auxiliadora, em Araras. Passou por um conflito quando tinha 25 anos de idade e resolveu mudar de profissão; em 1998 fez o

curso de Economia no Instituto de Ciências Aplicadas em Limeira e começou a trabalhar em indústrias, no setor gerencial de relatórios, controle de estoque, entrada e saída de mercadorias, cuidando da logística nas empresas. Foi também estagiária no Banco do Brasil e na empresa União, efetivou-se e trabalhou nessa área por dez anos. Depois dessa fase sentiu um forte desejo de regressar à sala de aula. Assim, em 2001, tendo prestado concurso, foi chamada e assumiu uma classe de primeira série. Em 2003 retornou à faculdade, fazendo o curso de Licenciatura em Matemática, na faculdade Uniararas, como forma de se atualizar na parte pedagógica. Não optou pelo curso de Pedagogia, pois já havia cursado cinco anos de Economia e poderia eliminar uma quantidade maior de matérias no curso de Matemática, concluindo-o em menos tempo. A seguir fez Pós-Graduação em Psicopedagogia em Limeira, com certificação pela Universidade Castelo Branco. Continua ministrando aulas para turmas de alfabetização e é professora eventual na área de Matemática para turmas de quinta à oitava séries ou supletivo.

Percebi pelas entrevistas que, apesar do tom de voz das professoras ser calmo e ponderado, o conteúdo de suas falas expressava um crescente conflito entre o que consideravam ideal e o que conseguiam realizar no plano do real; havia um desassossego no reconhecimento de suas limitações e no desejo de buscar outras formas de conduzir a prática pedagógica. Seus questionamentos e inconformismos, voltados a suas próprias práticas, pareciam revelar uma intensa preocupação com os alunos que apresentam dificuldades no desenvolvimento do processo de alfabetização, bem como um desejo de reconstruir e encontrar outros caminhos para o desenvolvimento da alfabetização. Assim, meu encontro com Ana Lúcia, Maria Nazaré e Solange foi permeado pela discussão de seus conflitos e pela expressão de seus desassossegos, que, no fundo, eram (são) meus também.

Apresento, a seguir, uma síntese das principais reflexões surgidas em minha pesquisa, a partir das edições que compus, por meio das falas e trocas realizadas entre mim e as professoras.

- A não acomodação em situações do cotidiano e a mudança enquanto possibilidade no fazer pedagógico constituíram-se em importantes pontos de discussão entre pesquisadora e professoras, traduzindo a ideia de um princípio didático fundamental dessas peças: o de que é possível modificar rotinas, criando outros caminhos e outras práticas;
- Na leitura das professoras, a possibilidade de mudanças tem início na tomada de consciência das atitudes e expectativas do sujeito. E isso pode ocorrer quando o professor volta seu olhar para a própria prática, analisando-a e posicionando-se como sujeito (ator) desse processo; é a ação-reflexão-ação inerente às peças didáticas;
- A alfabetização é vista enquanto processo, é um caminhar que se desenvolve no fazer e na relação entre os sujeitos; essa ideia remete ao princípio de que mudanças se constituem em construções contínuas, pressupondo o abandono de alicerces e caminhos predeterminados. Os modos de fazer e pensar em alfabetização são refletidos à luz *do princípio de estranhamento*, delineado nas peças didáticas.
- A leitura das peças, o compartilhamento do ato de ler e as reflexões suscitadas:

Eu acho que as peças te levam a pensar, essa coisa de no começo eu achar uma coisa, depois conseguir ver outra, concordar com ele, pensar, refletir, ainda que eu não concorde ou concorde elas te levam a pensar. As nossas conversas foram muito boas, me levaram a pensar muitas coisas, repensar outras". (Professora Ana)

- A prática como meio de aprendizagem:

Eu descobri isso fazendo, na prática né... quando eu parei de dar aula era uma realidade, quando eu voltei era outra, então foi um desafio, foi difícil, mas daí trabalhando é que eu descobri que era o que eu queria fazer mesmo, daí gostei muito, acho que vale a pena, sempre um desafio, sempre em construção, tem que adaptar à rea-

lidade de cada ano, fazer diferente, porque eu, na minha prática, estou sempre construindo, à medida que eu vejo que uma coisa não funciona eu vou mudando, vou buscando outros caminhos, porque eu venho com o esqueleto do meu trabalho e conforme a classe eu vou desenvolvendo isso, ou pode ser que não esteja legal, vamos retomar. (Professora Solange)

– Desafios da prática e interpretações de leitura e vivências:

Há teorias que me ensinam que eu teria que trazer o cotidiano, que eu teria que trabalhar no concreto dos alunos, mas não me explicou porque é que ele não sabia escrever o nome dele (...) quando a gente se depara com alunos com dificuldade, penso por que é que desta forma muitos alunos aprenderam e este especificamente não aprende? Porque foi dada a mesma condição, ofereci as mesmas oportunidades e ele não vai? Algumas concepções param aí, não me explicam porque este aluno não está aprendendo apesar de eu estar diversificando ou dando um atendimento mais individualizado. Por que ele não conseguiu? (Professora Ana).

– Atividades que expressam significados atribuídos à alfabetização:

O trabalho com o entendimento do texto, nem que seja oralmente, isso eu não deixo de fazer. (...) Daí a gente vai interferindo quando eles estão mais acostumados, quando a leitura e a escrita têm significado pra eles, daí a gente vê o que é que está faltando aqui, o que é que está faltando ali... (Professora Maria Nazaré)

– Os significados do processo de alfabetização à luz dos princípios didáticos:

Na alfabetização o professor não pode chegar com fórmula pronta na sala de aula, pelo menos eu não chego, eu vou com o objetivo e o início né? Então eu acho que o professor tem que fazer este trabalho mesmo de trazer o aluno pro mundo da leitura e da escrita,

mostrar que aquilo é uma coisa prazerosa. Não tem nada pronto, a gente vai construindo. (Professora Solange)

– Caráter dinâmico e em constante construção dos modos de fazer e pensar em alfabetização:

Minha atuação nunca vai ser suficiente pra mim, eu sempre vou achar que está faltando alguma coisa, que eu sou capaz e que os meus alunos são capazes de muito mais. (Professora Ana)

Eu acho que a atuação muda, né (pausa) é como se você fosse por um caminho e depois vê que por aqui não, tenta de novo e de outra forma. (Professora Solange)

Às vezes você fica pensando se vai dar certo, se é isso mesmo, se está dentro da proposta e se está dentro da proposta será que vai ser viável dar isso? Tem sempre que refletir, ir mudando e ir adequando de acordo com as necessidades. (...) Acho que as concepções e a minha atuação estão caminhando juntas, tem que sempre que aperfeiçoar, pra aprender cada vez mais e fazer cada vez mais um trabalho melhor. (Professora Maria Nazaré)

Assim, o processo de alfabetização foi sendo delineado enquanto prática de comunicação e interação social, e os modos de ensinar e aprender, colocados em pauta pela reflexão dos princípios didáticos, revelaram um processo de alfabetização em constante construção e reconstrução, possuidor de um caráter dinâmico e inconcluso; assim como a reflexão sobre a ação e como o próprio fazer pedagógico.

Esses aspectos remetem ao princípio da ação nas peças didáticas, segundo o qual *fazer é melhor do que sentir*; assim, é na ação e por meio dela que professoras e pesquisadora refletem, (re) estruturaram e (re) constroem suas concepções, modos de ensinar e aprender, representações e práticas. Penso que o princípio da ação remete ao fazer pedagógico, à desestabilização, ao deslocamento da certeza dessa ação, ao olhar crítico, atento e, ao mesmo tempo, repleto de dúvidas e inquietações, próprias de quem está no cerne das reflexões, no diálogo consigo mesmo e com sua prática.

Em minhas leituras sobre Brecht e as peças didáticas aprendi que aquilo que é visto como natural e comum, merece ser questionado e estranhado, da mesma forma que as decisões e escolhas tomadas por si e pelos outros; além disso, a ação e reflexão de nossos atos possibilitam modificá-los, (re) construí-los e perceber aquilo que ainda não foi alcançado. Essas relações podem ser pensadas no próprio desenvolvimento de uma pesquisa, no meu fazer, nas reflexões, escolhas e trajetos percorridos, assim como naqueles que ainda serão trilhados.

Considero que esta pesquisa se constituiu e se constitui, a todo o momento, em um processo de construção, assim como o próprio ato de ler e escrever. Acredito também que aquilo que é construído pode vir a ser modificado e então (re) construído; às vezes pode ser desfeito, mas a própria ruptura significa uma outra (nova) forma de construção e possíveis reconstruções. A fim de desenvolver um pouco mais estas ideias, retomo uma poesia que escrevi há algum tempo e que se relaciona ao processo de construção na leitura e escrita, no próprio ser e na vida. Reproduzo-a:

Meus versos se relacionam à minha vida, não os separo, eu os misturo
Construo, re-construo.
Faço de mim objeto de meu próprio estudo, aprofundo-me em meu delírio
Crio, re-crio.
E quando saem tristes, desconexos, absurdos ou somente um lamento
Invento, re-invento.

Assim, os sujeitos e suas inter-relações, os processos de interlocução e as práticas de leitura e escrita criam espaços privilegiados para a construção e reconstrução de sentidos. Portanto, as relações entre a leitura das peças didáticas e o processo de alfabetização não se esgotam nessa pesquisa, pois existem tantas relações quantas leituras e significações forem possíveis se desenvolver.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004.

BORNHEIM, Gerd. *Brecht*: a estética do teatro. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

BRECHT, B. O voo sobre o oceano (tradução de Fernando Peixoto) In: *Teatro completo*, 2. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, v.3, 1992.

______. A peça didática de Baden-Baden sobre o acordo (tradução de Fernando Peixoto) In: *Teatro completo*, 2ª. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, v.3, 1992.

______. Aquele que diz sim e aquele que diz não (tradução de Paulo César Souza) In: *Teatro completo*, 2. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, v.3, 1992.

______. A decisão (tradução de Ingrid Dormien Koudela) In: *Teatro completo*, 2ª. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, v.3, 1992.

______. A exceção e a regra (tradução de Geir Campos) In: *Teatro completo,* 2ª. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, v.4, 1994.

COMÉNIO, J. A. *Didática magna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.

CHARTIER, R. *A história cultural*: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.

GONÇALVES, N. K. R. As peças didáticas de Bertolt Bretch e o processo de alfabetização. 2005. 170 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2005.

KOUDELA, I. D. A peça didática de Bertolt Brecht: um jogo de aprendizagem. 1987. 233p. Tese (Doutorado em artes) – Depto Artes Ciências da Eca, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1987.

______. Modelo de ação no jogo teatral: A peça didática de Bertolt Brecht. 1995. 163p. Tese (Livre Docência) – Depto Artes Cênicas da Eca, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

MONIZ, E. *Bertolt Brecht*: antologia política. São Paulo: Perspectiva, 1983.

MORAIS, J. *A arte de ler*. São Paulo: Ed. Unesp, 1996.

PASTA, Jr. J. A. *Trabalho de Brecht*: breve introdução ao estudo de uma classicidade contemporânea. São Paulo: Ática, 1986.

NETO, J. C. M. *Poesias completas*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2. ed., 1975.

PEIXOTO, F. *Brecht*: Vida e Obra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

PEIXOTO, F. *Brecht*: Uma introdução ao teatro dialético. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

WOLF, V. *Objetos sólidos*. São Paulo: Siciliano, 1992.

5
Alinhavando contextos sociais escritos: o ato de escrever e a leitura de si

Thais Surian[1]

Os meus livros (que não sabem que existo)
São uma parte de mim, como este rosto
De têmporas e olhos já cinzentos
Que em vão vou procurando nos espelhos
E que percorro com a minha mão côncava.
Não sem alguma lógica amargura
Entendo que as palavras essenciais,
As que me exprimem, estarão nessas folhas
Que não sabem quem sou, não nas que escrevo.
Mais vale assim. As vozes desses mortos
Dir-me-ão para sempre.

(Borges, 1975)

Este artigo, um recorte de uma pesquisa de mestrado em Educação da Unesp,[2] apresenta uma discussão sobre Carolina Maria

---

1 Graduada em Licenciatura em Pedagogia (2006) e mestre em Educação (2009) pela Unesp. Atualmente é professora no Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Rio Claro (SP) e tutora à distância do curso de formação de professores Gênero e Diversidade na Escola, oferecido pela Unesp em parceria com a UAB. Tem estudo na área de escrita, mulheres e práticas culturais.

2 *Um estudo das Práticas da Escrita de Mulheres (Escritoras ou não)*, defendida em agosto de 2009, pesquisa que contou com o auxílio financeiro da Capes de março de 2008 a agosto de 2009.

de Jesus, Marguerite Duras e Joana (aluna da Educação de Jovens e Adultos) nas questões referentes aos escritos/textos produzidos por elas e os diferentes contextos sociais em que se inserem, pois essas mulheres são sujeitos de tempos e lugares distintos e que foram aqui, neste texto, trazidas e aproximadas por apresentarem uma relação semelhante em relação à escrita. Pensando que são mulheres de tempos e lugares distintos, quem são esses sujeitos, essas mulheres que escrevem? Inseridas em que contextos social, histórico e temporal? Em que contextos produzem seus escritos? Que contextos nos dão a ver nos escritos que hoje lemos? Como situam a si mesmas nesses contextos que nos apresentam?

Tendo esses questionamentos como norteadores, traz-se à reflexão uma discussão sobre os contextos sociais e os escritos dessas mulheres-autoras tendo como aporte teórico Pierre Bourdieu e Michel Foucault.

Breve apresentação: Carolina, Marguerite e Joana

Carolina Maria de Jesus, autora da obra *Quarto de despejo*, nasceu em um vilarejo rural chamado Sacramento, localizado em Minas Gerais, no ano de 1914. Descendente de escravos e oriunda de uma família pobre, estudou até o segundo ano primário no Colégio Allan Kardec, primeiro colégio espírita do Brasil, fundado em 1907. Estudou nesse colégio um pouco mais de dois anos, e foi nesse curto espaço de tempo que aprendeu a ler e escrever.

Carolina mudou-se do vilarejo, quando sua mãe precisou ir trabalhar no campo. Aos 16 anos foi para Franca, interior de São Paulo, com a mãe, e depois de viver um período na cidade, elas se mudaram novamente, transitando, assim, por várias cidades no interior do estado; nesses lugares, ambas trabalharam como empregadas domésticas.

Quando sua mãe faleceu, ela decidiu ir para a cidade de São Paulo, chegando na capital em 1947.

No ano de 1947, com 33 anos de idade, Carolina, enfrentou muitas dificuldades; para ganhar dinheiro, trabalhou em diversas atividades, uma delas como empregada doméstica em casas de família, ambiente no qual, ao que indica, teve contato com obras e autores clássicos da literatura citados em seu diário.

Carolina foi morar na favela do Canindé, em São Paulo, atualmente extinta, em 1948, pois estava sem trabalho e moradia. Ali instalada, Carolina começou a atuar como catadora de materiais do lixo destinados à reciclagem.

Sua casa na favela, chamada por ela de barraco, foi construída com suas próprias mãos usando materiais encontrados na rua.

Sendo mãe solteira de três filhos, sua rotina na favela envolvia tarefas como cuidar dos afazeres domésticos: lavar, se tivesse água; cozinhar, quando havia comida, além de cuidar dos filhos, recolher papéis e escrever seu diário.

Em meio a esses materiais diversificados que recolhia estava o papel, papel esse que ela guardava para criar seus textos. A vida de Carolina era envolta por papéis, papéis que queimava para aquecer a casa no inverno, que vendia para obter o próprio sustento e o da família, papéis que abrigavam sua escrita.

No seu diário, a obra *Quarto de despejo*, registrava fatos cotidianos da favela relatando as brigas, a rotina das pessoas, as relações, os preconceitos, comentários sobre políticos que estavam no poder naquele momento, e de suas promessas não cumpridas, da diferença social, da fome principalmente, e tudo o que conseguia observar durante os muitos anos em que ali viveu e, que foram anotados em uns 20 cadernos que eram recolhidos do lixo por ela. Seu diário foi escrito durante cinco anos, de 1955 a 1960, tendo Carolina vivido na favela por mais de dez anos.

Seu diário foi publicado com a ajuda do jornalista Audálio Dantas, em agosto de 1960.

Marguerite Duras, uma escritora de romances, relatava em suas obras assuntos muito pessoais. Nascida nos arredores de Saigon em Gia Dinh, Indochina, no ano de 1914, foi nesse lugar que viveu sua infância junto com seus pais, que eram professores, e com seus irmãos.

Com 18 anos, Duras, mudou-se da Indochina, foi para a França, país de origem de seus pais, onde estudou Direito, tornou-se escritora e lá permaneceu pelo resto de sua vida.

Seus escritos, suas obras, remetem a fatos vividos, lugares visitados, habitados por ela em algum período de sua vida, pessoas encontradas, amores, tristezas, sofrimentos, perseguições...

Muitas são as obras escritas por Duras, romances foram mais de 30, além de peças de teatro e roteiros de cinema.

Em uma sala de Educação de Jovens e Adultos (EJA) que encontramos Joana (nome fictício). Essa aluna é uma mulher de 47 anos que nasceu na cidade de Guaimbê, no interior de São Paulo em 1961.

Durante sua infância viveu em uma fazenda, e para ir à escola precisava andar muito... alguns quilômetros; estudou até a quarta série do ensino primário, atualmente chamado de Ensino Fundamental. Em 1969, com aproximadamente oito anos, mudou-se com sua família para a cidade de Rio Claro, interior de São Paulo. Com dez anos aconteceu a primeira interrupção nos estudos diante da necessidade de trabalhar. Joana começou a trabalhar na lavoura com sua mãe, na colheita de laranja. Na adolescência deixou a atividade que exercia no campo para trabalhar como doméstica em casas de família.

Após várias tentativas de retorno à escola, Joana voltou à sala de aula recentemente, em 2005, no PEJA[3], e é nesse projeto que ela estuda atualmente. Sua rotina de mãe, trabalhadora e dona de casa fez que a retomada aos estudos só fosse possível depois de muitos anos. E, mesmo assim, ela não conseguia frequentar aulas noturnas, como é comum nas escolas regulares. A proposta do PEJA e a flexibilidade das aulas diurnas possibilitaram à aluna esse retorno ao estudo. Para ela, voltar a estudar era antes uma realização pessoal, além de ser uma oportunidade de aprendizagem e de novas possibilidades de trabalho.

Joana escreve, com frequência, textos a partir de temas diversos, em prosa e / ou poesia.

---

3 Projeto Institucional de Educação de Jovens e Adultos oferecido pela Unesp de Rio Claro à população.

Contextos, escritos, leituras...

Carolina Maria de Jesus vivia em São Paulo, como catadora de lixo, na favela do Canindé. Mulher de pouca formação escolar estudou somente dois anos na infância, mas isso não a impedia de escrever e de perceber seu entorno. Do lugar que ocupava na sociedade, teve uma consciência crítica sobre as diferenças socioeconômicas da população, percebida nos momentos em que se deslocava da favela para a cidade, a trabalho, interessando-se, também, pelas questões políticas com quais tomava contato, principalmente por meio do rádio e das movimentações dos partidos políticos na região da favela, em período de campanha eleitoral. Do seu lugar na vida, sentia os distintos modos de ser mulher e as dificuldades em ser negra, em função do preconceito, como mostram os trechos a seguir.

> A Silvia e o esposo já iniciaram o espetaculo ao ar livre. Ele está lhe espancando. E eu estou revoltada com o que as crianças presenciam. Ouvem palavras de baixo calão. Oh! Se eu pudesse mudar daqui para um nucleo mais decente[4]. (Jesus, p.10)

> Refleti: preciso ser tolerante com os meus filhos. Eles não tem ninguem no mundo a não ser eu. Como é pungente a condição de mulher sozinha sem um homem no lar. (Jesus, p.19)

> ...Eu escrevia peças e apresentava aos diretores de circos. Eles respondia-me: – É pena você ser preta. Esquecendo eles que eu adoro a minha pele negra, e o meu cabelo rústico. (Jesus, p.58)

Diferentemente de Carolina, Marguerite Duras tinha como seu lugar a França, e suas memórias de infância na Indochina. Marguerite (1914-1996) e Carolina (1914-1977) estão, ambas, num mesmo tempo histórico, porém em contextos sociais muito diferentes, além de distantes espacialmente.

---

4 Manteve-se a escrita da obra consultada.

Marguerite Duras passou a maior parte da sua vida na França, ali concluiu sua formação em Matemática e tornou-se escritora. Ser escritora era seu trabalho, sua profissão. De seu lugar de escritora é que suas obras foram produzidas. Marguerite Duras, autora, remetia a Marguerite Donnadieu na produção dos textos, ou seja, remetia-se a si mesma para escrever as obras, com percepções e reflexões sobre / de sujeitos / indivíduos, além de questões sociais e políticas.

De seu lugar de escritora, apresenta-se um trecho da obra *Escrever*:

> Posso dizer o que quiser, nunca saberei o motivo pelo qual se escreve, nem como não se escreve. (Duras, p.18)

Joana, aluna da Educação de Jovens e Adultos, vive em Rio Claro, interior de São Paulo, e trabalha como vendedora autônoma. A necessidade de trabalhar na infância para ajudar os pais foi o motivo que levou Joana a deixar os bancos escolares naquele momento; mais tarde, retomar os estudos não foi possível por causa dos companheiros que teve, assim como não lhe era permitido, por eles, escrever. Voltar a estudar tornou-se realidade recentemente, quando Joana já não vive com companheiro algum e transita livremente pelos espaços que a escrita possibilita.

> (...) na minha família, ninguém estudou, minha irmã mais velha trabalhava numa casa de família em Marília (...) e todo mundo trabalhava em roça, e eu, era a irmã mais nova, e ela me via na roça, assim com nove, dez anos, e ela falava: queria que a Joana estudasse, fosse inteligente. (Joana, informação verbal – entrevista)

Carolina, na obra *Quarto de despejo*, aponta para o contexto histórico e social da década de 1950 no Brasil, na realidade da favela:

> Fui na delegacia e falei com o tenente. Que homem amavel! Se eu soubesse que ele era tão amavel, eu teria ido na delegacia na

> primeira intimação. (...) O tenente interessou-se pela educação dos meus filhos. Disse-me que a favela é um ambiente propenso, que as pessoas tem mais possibilidades de delinquir do que tornar-se util a patria e ao país. Pensei: Se ele sabe disto, porque não faz um relatorio e envia para os politicos? O senhor Jânio Quadros, o Kubstchek e o Dr. Adhemar de Barros? Agora falar para mim, que sou uma pobre lixeira. Não posso resolver nem as minhas dificuldades. ...O Brasil precisa ser dirigido por uma pessoa que já passou fome. A fome tambem é professora. Quem passa fome aprende a pensar no proximo, e nas crianças. (Jesus, p.26)

> Eu deixei o leito indisposta porque eu não dormi. O visinho é ademarista roxo e passou a noite com o radio ligado. ...Passei no Frigorifico para pegar ossos. Graças as eleições havia muito papel nas ruas. Os rádios estão transmitindo os resultados eleitoraes. As urnas favorece o senhor Carvalho Pinto. (Jesus, p.110)

Marguerite e Carolina eram contemporâneas, mas a primeira viveu, no entanto, uma realidade social distinta, pois, da infância, na Indochina, com algumas dificuldades vivenciadas em família, da vida na França como estudante num dado período, depois militante contra o nazismo, fase que marcou sua vida, tornou-se, enfim, escritora. Dessas experiências de vida seus escritos emergem e são produzidos como obras literárias, ou seja, em livros, em sua maioria romances.

Sobre o contexto de sua produção, Marguerite escreve na obra *Escrever*:

> Não encontramos a solidão, fazêmo-la. A solidão faz-se só. Eu fi-la. Porque decidi que era aqui que deveria estar só, que estaria só para escrever livros. Passou-se assim. Estive só nesta casa. Fechei-me aqui – também tive medo, evidentemente. E depois amei-a. Esta casa tornou-se a da escrita. Os meus livros saem desta casa. Desta luz também, do parque. Desta luz reflectida no tanque. Precisei de vinte anos para escrever isto que acabo de dizer. (Duras, p.17)

Marguerite tem um lugar da escrita e para a escrita, lugar esse de isolamento e silêncio:

> Há isso no livro: a solidão é, nele, a do mundo inteiro. Está em toda a parte. Invadiu tudo. Acredito sempre nesta invasão. Como toda a gente. A solidão é aquilo sem o qual nada se faz. Aquilo sem o qual nada mais se olha. É uma maneira de pensar, de raciocinar, mas apenas com o pensamento quotidiano. (Duras, p.33)

Carolina de Jesus, ao contrário de Marguerite, produzia seus escritos em folhas soltas, folhas encontradas dentre os materiais que ia recolhendo das ruas, e neles fica grafado o relato de como sua vida era precária. Diferentemente do silêncio que Marguerite relata na sua obra acima citada, Carolina em *Quarto de despejo*, conta do seu desassossego interior, do barulho e dos ruídos, e é em meio ao som da favela que ela dá ritmo e forma aos seus escritos.

> Quando falo com uma criança lhe dirijo palavras agradáveis. O que aborrece-me é elas vir na minha porta para perturbar a minha escassa tranqüilidade interior (...) Mesmo elas aborrecendo-me, eu escrevo. (Jesus, p.13)

> Sentei ao sol para escrever. A filha da Silvia, uma menina de seis anos, passava e dizia: – Está escrevendo negra fidida! (Jesus, p.24)

Joana não tem lugar definido para criar seus escritos, que trazem diversos temas e que foram elaborados em situações várias. Joana escreve seus textos em casa, nos momentos em que fica sozinha, na sala de aula durante o momento em que acontecem discussões e atividades, ou em espaços abertos. Para ela, basta querer escrever sobre algo e assim o faz.

> Eu pensei em escrever aquilo que eu estava sentindo, eu acho que as pessoas devem escrever aquilo que elas imaginam. (Joana, informação verbal – entrevista)

> Eu gosto muito de ficar sozinha para escrever. Eu acho que um pouco de solidão para mim faz muito bem. (Joana, informação verbal – entrevista)

> *A Rede*[5] que eu acabei de fazer ontem, eu tinha começado ele aqui na escola. (Joana, informação verbal – entrevista)

Joana, Carolina e Marguerite, além da escrita, possuem como ponto comum a questão migração. Por algum motivo, num dado momento da vida dessas mulheres houve um deslocamento do lugar de origem para outro sempre em busca de algo diferente – estudo, trabalho, uma vida melhor...

O que esse deslocamento possibilita? O deslocar-se fisicamente também possibilita outros deslocamentos? Talvez olhar o passado de outra forma? (Re)criar o passado, a vida? Questionamentos esses vindos de um pensar que não pede resposta imediata, se é que haveria resposta para eles. No entanto, essas perguntas surgem, pois o olhar para o passado é um ponto comum na diversidade que é a produção dessas mulheres.

A partir dos contextos apresentados pode-se pensar que a escrita dessas mulheres, além de contar suas vidas, traz a subjetividade de cada escritora e, também, a leitura que elas fazem do seu entorno.

Foucault (2006), ao dissertar sobre a escrita do *hupomnêmata*, que são livros ou cadernos de anotações, afirma que esses materiais de registros são mais que um "suporte de memória" para consultas periódicas, pois:

> Eles não se destinam a substituir as eventuais falhas de memória. Constituem de preferência um material e um enquadre para exercícios a serem frequentemente executados: ler, reler, meditar, conversar consigo mesmo e com outros etc. (Foucault, p.148)

---

5 *A Rede* é um texto produzido por Joana.

Bourdieu, no trecho a seguir, aponta para essas questões:

> Tentar situar-se em pensamento no lugar que o pesquisado ocupa no espaço social para o *necessitar* a partir desse ponto e para *decidir-se* de alguma maneira por *ele* (no sentido em que Francis Ponge falava de *optar pelas* coisas), não é executar a "projeção de si em outrem" do qual falam os fenomenólogos. É dar-se uma *compreensão genérica e genética* do que ele é, fundada no domínio (teórico ou prático) das condições sociais das quais ele é o produto: domínio das condições de existência e dos mecanismos sociais cujos efeitos são exercidos sobre o conjunto da categoria da qual eles fazem parte (a dos estudantes, dos operários, dos magistrados, etc.) e domínio dos condicionamentos inseparavelmente psíquicos e sociais associados à sua posição e à sua trajetória particulares no espaço social. (Bourdieu, p.699-700, grifo do autor)

Nesse sentido, é preciso compreender as escritas das alunas, não somente como práticas efetivas do escrever e ler, mas também entender a singularidade, o individual delas ao mesmo tempo em que se buscam as características mais gerais dessas existências, no contexto social e histórico no qual se inserem.

> Temos dificuldades em afastar essa diferença da atenção favorecida pela ilusão do já visto e do já ouvido para entrar na singularidade da história de uma vida e tentar compreender ao mesmo tempo na sua unicidade e generalidades os dramas de uma existência. A semicompreensão imediata do olhar distraído e banalizante desencoraja o esforço que deve ser realizado para superar os lugares-comuns nos quais cada um de nós vive e diz de suas pequenas misérias como sendo seus grandes males. Aquilo que o "a gente" filosoficamente estigmatizado e literariamente desconsiderado, que nós todos somos tentados a dizer, com seus meios, desesperadamente "inautênticos", é sem dúvida, para os "eu" que nós acreditamos ser, pela mais comum das reivindicações de singularidade, o que há de mais difícil para escutar. (Bourdieu, p.701)

Foucault (2006) aponta para a questão da escrita de si, como um "momento" em que aquele que escreve se expõe, dá a ver a si mesmo.

> Escrever é, portanto, "se mostrar", se expor, fazer aparecer seu próprio rosto perto do outro. (Foucault, p.156)

Dessa forma, nos contextos sociais escritos, as mulheres mostram-se, fazem-se ver para si mesmas e para um outro.

Para Foucault (2006), o caderno de registros é uma forma de constituição de si, como mostra o trecho:

> O movimento que eles procuram realizar é o inverso daquele: trata-se não de buscar o indizível, não de revelar o oculto, não de dizer o não dito, mas de captar, pelo contrário, o já dito; reunir o que se pôde ouvir ou ler, e isso com uma finalidade que nada mais é que a constituição de si. (Foucault, p.149)

Segundo Bourdieu (1997), os participantes da pesquisa, quando entrevistados, fazem, no decorrer do processo das entrevistas, leituras de si mesmos, explicam-se e fazem-se compreender primeiro para eles próprios, no mundo que estão inseridos.

As entrevistas realizadas durante a pesquisa foram momentos em busca de compreensão da prática de escrita. Nesses acontecimentos, estabeleceu-se uma relação de confiança entre pesquisadora e entrevistada, o que contribuiu para que as entrevistas se transformassem em conversas informais e, com isso, os cadernos e escritos em folhas soltas fossem disponibilizados, sem maiores dificuldades.

As fontes materiais, cadernos e escritos, geraram, no primeiro contato e ao realizar a leitura, uma sensação de surpresa, pela força e beleza do material, da palavra ali escrita. A surpresa por não imaginar inicialmente o que estaria ali escrito. Percebi que, a cada leitura, o sentido de cada texto, cada verso e mesmo cada caderno tomava forma mais e mais definida. E, quanto mais eu lia essas fontes, mais

beleza encontrava e mais possibilidades de construir sentidos eu percebia.

Antes de ser a pesquisadora em busca de compreensões para essas fontes, eu fui leitora dos textos. E, como leitora, os escritos causaram-me emoção, inquietação, questionamentos. No debruçar-se da pesquisadora, a leitura dessas fontes apresentava relação com questões escritas por Carolina de Jesus e por Marguerite Duras. Em outros momentos, os trechos lidos remetiam aos referenciais sobre a história das mulheres, em questões sobre ser mulher e na condição feminina.

Finalizo com um trecho do texto intitulado *Importa que eu ame*, em que Joana expressa a importância que atribui à escrita, apesar das limitações em sua condição de mulher pouco escolarizada:

> Amor, que faz com que grandes escritores busquem metáforas, atravessem os oceanos, vá à lua, viajem nas estrelas, ultrapassem todas as regras da linha da imaginação. Naveguem em mar de pensamentos, (busquem) peguem carona com vidas passadas, busquem dentro das histórias bem resolvidas, ou nos maiores conflitos de dor, eu não sei, só sei que é amor. Não importa se sou anônima, sem grandes expressões linguísticas, sem menor experiência científica, sem diploma, sem nenhum histórico de família importante, não sei, importa que eu ame. (Joana, *Importa que eu ame*)

Referências bibliográficas

BORGES, J. L. *La rosa profunda*. Buenos Aires: Emecé, 1975.

BOURDIEU, P. Compreender. In: *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1997, p.693 - 732.

DURAS, M. *Escrever*. Lisboa: Difel, 2001.

FOUCAULT, M. A escrita de si. In: *Ditos e escritos:* estratégia, poder-saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. v.5, p.144 – 162.

JESUS, C. M. de. *Quarto de despejo:* diário de uma favelada. 8. ed. São Paulo: Ática, 2001.

SURIAN, T. *Um estudo das práticas da escrita de mulheres (escritoras ou não)*. 2009. 145 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2009.

6
Os paradigmas da ciência e suas influências na constituição do sujeito: a intersubjetividade na construção conhecimento

Renata Rodrigues de Araujo[1]

Introdução

Tendo em vista a possibilidade de contribuir com uma publicação que se aproximasse de uma perspectiva autobiográfica, ao elaborar este artigo, volto, de certa forma, a ouvir e repensar naquelas vozes que nortearam meus pensamentos em torno da questão da constituição de sujeitos. De um lado, as vozes daquelas mulheres que muito gentilmente contribuíram para a realização da minha pesquisa e, de outro, as sábias palavras da minha professora orientadora, que me proporcionaram o encontro com as ideias de Bakhtin, Vygotsky e Morin, entre outros.

Minhas reflexões iniciais, então, ao conceber este artigo, recaíram sobre o que os sujeitos envolvidos em minha pesquisa[2] deram-me a ver. Hoje, como professora do Ensino Fundamental e do

---

1 Possui mestrado em Educação pela Unesp (2006). Atualmente é docente da Faculdade Padre João Bagozzi, professora de Metodologia Científica na Faculdade Studium Teologicum e professora do Ensino Fundamental na rede pública municipal de Curitiba.

2 Pesquisa de mestrado intitulada: *Sobre noções de constituição do sujeito: mulheres alfabetizandas têm a palavra*, defendida em março de 2006, sob a orientação da professora Maria Rosa R. M. Camargo

Ensino Superior, estou convencida de que não há outra maneira de repensar a constituição desses sujeitos, situados no tempo e no espaço, por outra via que não a dos paradigmas epistemológicos que norteiam a prática docente, objeto de preocupação das disciplinas que ministro, Pesquisa em Educação e Metodologia Científica.

O retorno do olhar sobre algumas questões, com as quais me preocupei por ocasião do mestrado, e a possibilidade de fazê-lo, com base em minha experiência como professora, remetem-me à seguinte indagação: que paradigma epistemológico da ciência daria conta de conceber uma relação, mediada pela linguagem, entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos que aquelas mulheres, sujeitos da pesquisa, demonstravam na resolução de problemas cotidianos e que, ao fazê-lo, me davam subsídios para pensar sobre noções de sujeito?

Recordando as empolgantes atividades desenvolvidas pelo Projeto de Educação de Jovens e Adultos (PEJA)[3] e percebendo as interações que ali se realizavam, por um lado, educandos, bolsistas e pesquisadora e por outro, bolsistas, pesquisadora e orientadora, proponho-me o prazeroso trabalho de aprofundar a reflexão de tais questões.

Sendo assim, tentarei uma reaproximação com o tema da pesquisa, lançando um olhar para as mudanças dos paradigmas da ciência e o papel da linguagem na mediação desse processo. Para tanto, inicio minha reflexão percorrendo o caminho histórico das mudanças paradigmáticas da ciência.

A evolução dos paradigmas epistemológicos

Sabemos que a sociedade de hoje é fruto de históricas transformações vividas pelos paradigmas da ciência. Assim como a história da humanidade, a ciência também é um processo dinâmico e inaca-

3 Projeto de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), coordenado por Maria Rosa R. M. Camargo.

bado, que promove constantes mudanças de valores, crenças, conceitos e ideias. Neste sentido, é notória a dificuldade de se acompanhar tal processo. O que seria da sociedade hoje se a ciência não tivesse passado por tantas transformações? Se a forma como concebemos a verdade ainda estivesse calcada nas origens sobrenaturais, religiosas, ou até mesmo na descrição matemática dos fenômenos? Como perceberíamos nossa constituição no contato com o outro? Como explicaríamos nossas incertezas, inseguranças e angústias frente às imprevisibilidades da vida contemporânea?

A palavra *paradigma*, segundo Vasconcelos (2002), tem sua origem do grego *parádeima*, que significa modelo ou padrão. Assim sendo, o homem lê o mundo conforme seus paradigmas e consegue, com essa "lente", distinguir o certo e o errado, ou ainda, saber o que é cientificamente aceito ou não pela comunidade. Os paradigmas sempre orientaram nossas escolhas, nossos olhares.

A ciência é uma das formas, não a única, do conhecimento produzido pelo homem no decorrer de sua história, sendo, portanto, determinada pelas condições materiais do homem. Nas sociedades mais remotas, a ciência caracteriza-se por ser a tentativa do homem compreender e explicar racionalmente a natureza. Esta forma de compreender e explicar é que muda de tempos em tempos.

O primeiro paradigma da ciência é marcado por um período caracterizado pelos mitos, cujas explicações dos fenômenos naturais eram atribuídos ao divino, aos deuses, e a verdade era uma revelação divina incontestável. Segundo Cardoso (1995), nesse momento, o homem acreditou ser "capaz de explicar e organizar a natureza, a vida social e o mundo psíquico, tendo como bases paradigmáticas a existência de dois mundos: o mundo real e outro sobrenatural.

Posteriormente, esse paradigma deu lugar a outro pensamento que marcou os séculos VIII a VI a.C. na Grécia Antiga, denominado de *Era da Teoria do Conhecimento Clássico*. Nesse período acreditava-se que natureza tem uma ordem, uma causa e um efeito e tudo podia ser explicado como parte dela, pois a verdade está nela contida. A verdade, portanto, se daria pelo uso da razão. Desta forma, a ciência caracteriza-se pela abordagem racional, discur-

siva e demonstrativa. Nesta perspectiva, o sujeito desaparece por completo, na medida em que a razão elimina o mundo sensível e o mundo das percepções, desconsidera as circunstâncias e o contexto.

Com o surgimento da *Teoria do Conhecimento,* do século I ao século XIII, na Idade Média, o homem é concebido como criatura de Deus e se define na relação como absoluto. A verdade se dá pela fé, pelas Escrituras Sagradas.

Essa visão Teocêntrica é substituída no momento seguinte pela visão Antropocêntrica. Com as ideias de Copérnico e Galileu acontece a revolução científica em que, segundo Capra (1982), a ciência enfrenta a Igreja em um dogma de mais de mil anos. Sua maior contribuição assenta-se na premissa de que o homem e a Terra não eram o centro do Universo e que a Terra era quem girava em volta do Sol.

Acaba, portanto, com a visão de que o homem é o centro absoluto do Universo e dá origem a uma abordagem empírica de ciência. Abordagem esta calcada nos princípios positivistas, em que só é verdade o que pode ser observado, mensurado, quantificado, controlado e reproduzido. Visão caracterizada pela descrição matemática dos fenômenos. A subjetividade era considerada como projeção mental. O universo material e os seres vivos são reduzidos à visão de uma máquina com funcionamento e engrenagens perfeitas, sendo governado por leis matemáticas exatas, de acordo com Capra (1996).

Essa concepção linear e mecanicista do Universo, proposta por René Descartes e Isaac Newton, passa a se edificar na lógica racionalista, negando a lógica do sagrado e a subjetividade. Nesse modelo de ciência, segundo Capra (1996), o homem é o senhor do mundo, pois se dá o direito de transformar, explorar, servir-se e escravizar a natureza.

Somente no final do século XVIII e início do século XIX é que se buscou, com o apoio da psicologia, compreender a personalidade e inteligência humanas, dando origem à teoria comportamental.

Com essa abertura, a sociologia também tenta explicar o comportamento social do homem, a partir da proposta de Augusto Comte, na qual o conhecimento está fundamentado no objeto e não no sujeito. Desta forma, as verdades devem ser fornecidas pela ex-

periência e por fontes seguras e fidedignas, e devem ser, portanto, objetivas, impessoais e neutras.

A *crença na objetividade* concebe uma versão única do conhecimento (universo) e lança um olhar objetivo do fenômeno tal com ele se apresenta na realidade. Para tanto, o cientista deve observar os fenômenos de maneira isenta, com uma visão abrangente e objetiva, não se envolvendo com sua subjetividade, ocultando suas opiniões. A separação entre o conhecedor e o objeto de conhecimento permitiria a constituição de uma subjetividade reduzida ao uso da razão, tornando o cientista o fiador de todas as certezas.

Este paradigma levou à supervalorização da razão e consequentemente, à fragmentação do conhecimento. Esta fragmentação atingiu a educação de tal forma que até hoje não conseguimos superar essa visão. Qualquer tentativa de superação enfrenta dificuldades imensas frente à departamentalização das instituições educacionais, a divisão dos conhecimentos em áreas, disciplinas e cursos, produzindo assim, os especialistas, os detentores do saber. Saber este que só é válido se institucionalizado.

O paradigma tradicional na educação

Por influência do modelo newtoniano-cartesiano, as práticas pedagógicas docentes ainda consideram o sujeito que aprende, o aluno, como aquele ser desprovido de luz, e a tarefa do professor resume-se em transmitir o conhecimento. A pedagogia tradicional, tão bem denominada por Paulo Freire como educação bancária, desconsidera o aluno como sujeito e passa a considerá-lo como um ser subserviente, obediente e destituído de qualquer forma de expressão. Ele é reduzido ao espaço de sua carteira, silenciando sua fala, impedido de expressar suas ideias.

A ação docente ocupa-se ainda em desenvolver mecanismos que levem o aluno a reproduzir o conhecimento historicamente acumulado e repassado como verdade absoluta. A fragmentação dos conhecimentos, expressa nos currículos lineares, leva o professor

a ocupar o centro do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, ela é o detentor do saber, o dono da verdade absoluta e, portanto, inquestionável. O aluno, por conseguinte, acaba sendo premiado por seguir as regras, impostas pelo professor e pela "boa conduta". Ao mesmo tempo, ao desobedecer às regras, é reprimido e punido pelos "erros" e, em alguns casos, com esta visão austera, o docente chega a torturar o aluno de maneira física ou psicológica:

> O que eu lembro é que tinha palmatória. Eu lembro que cheguei a ficar de castigo. A professora me colocou de joelho em cima do milho, né? Eu acho que eu fiquei de castigo umas duas vezes no mês. [...] Eu acho que é por isso que eu não fui mais pra escola, porque nos primeiros dias que eu fui eu sofri muito nas mãos daquela professora. Ela era terrível e é por isso que eu não voltei mais. [...] Eu vi aquela régua grande, redonda e não fui mais, fiquei com medo. (entrevista com Francisca em 17 nov. 2004)

A fala de Francisca expressa uma concepção de educação absolutamente pautada no modelo tradicional que não nos cabe mais reproduzir. Hoje, o sujeito e tudo que ele traz consigo, também devem ser assumidos como critérios de validade científica.

Não obstante, alunos e professores, dentro deste padrão, passaram a ser vistos como máquinas ou como partes de uma engrenagem. Concepção caracterizada pela desumanização da educação. O reducionismo e a linearidade do processo educativo provocaram a perda da sensibilidade, da estética, dos sentimentos e valores que norteiam a construção do conhecimento em função da supervalorização do uso da razão. Gerou, portanto, uma concepção de vida em sociedade pautada na competitividade, isolamento, individualismo e materialismo exacerbado.

> Também ruíram os alicerces religiosos que davam sustentação aos valores, repercutindo num modelo de vida e de ciência materialista, determinista, destruidora, cheia de certezas, que ignora o diálogo e as interações que existem entre os indivíduos, entre ciência e sociedade, técnica e política. (Moraes, p.43)

A humanidade mergulhou num processo de fragmentação, de automatização e desvinculação, alienando-se da natureza, do trabalho e de si mesmo, deixando o conhecimento, a cultura e os valores divididos, fragmentados.

Contudo, não podemos negar que esse mesmo modelo de pensamento foi a grande mola propulsora do desenvolvimento científico-tecnológico da humanidade. Apesar de muito questionado, principalmente no âmbito da educação, o pensamento cartesiano – ou visão tradicional – possibilitou grandes saltos evolutivos na história das civilizações. Neste sentido, permitiu a democratização dos conhecimentos científicos, seja pelas técnicas de construção de conhecimentos novos ou pelo surgimento do espírito investigativo, cuja objetividade proporcionou a validação científica e pública do conhecimento.

No entanto, há uma concepção de ciência que não se encerra no conhecimento, mas, se estende à constituição do sujeito, que o paradigma tradicional não deu conta de compreender, ou ainda, não se preocupou em considerar, um sujeito sócio-histórico do conhecimento. Isto posto, cabe indagar novamente: que paradigma epistemológico da ciência conceberia esta relação sujeito-objeto e conhecimento?

Pelas limitações do modelo tradicional de ciência, que marca grande parte do século XIX e início do século XX, desencadearam-se muitos conflitos que colocaram em xeque os padrões de cientificidade e a produção do conhecimento. Algumas explicações da realidade, a partir destes conflitos, nos parecem mais palatáveis, cujas reflexões tentarei expor no item seguinte.

O sujeito, o objeto e o conhecimento: que paradigma?

Muitos educadores e pesquisadores já perceberam que, além dos conhecimentos e seus critérios de validade, há de se considerar nesta relação o *sujeito* e o *objeto* como elementos indispensáveis no

processo de construção do conhecimento. Nasce com essa percepção uma nova visão de educação, múltipla, contextual, ligada às condições históricas concretas do homem.

Na produção do conhecimento, o homem não se isenta do processo representando alguma coisa externa, algo da realidade lá fora, tampouco traduz os objetos exteriores sem qualquer significação subjetiva. A construção do conhecimento pressupõe a objetivação resultante das características, das convenções e das práticas linguísticas que tornam possíveis as operações de pensar.

Passamos então a pensar em outro paradigma, que alguns autores vão chamar de paradigma emergente ou da complexidade. Esta forma de pensar considera o sujeito um ser complexo e integral, ainda que ele não se mostre por inteiro. Segundo Zabala (2002), esta depende do avanço do paradigma da ciência que impulsiona a revisão do processo fragmentado do conhecimento na busca de reintegração do todo.

O sujeito, quando imerso em um mundo cheio de incertezas, contradições, conflitos, desejos e desafios só pode ser concebido, visto com a lente da teoria da complexidade:

> Porque se não partimos da organização biológica, da dimensão cognitiva, da computação, do computo, do princípio de exclusão, do princípio da identidade, etc., não chegaremos a enraizar o conceito de sujeito de maneira empírica, lógica como fenômeno. (Morin, p.55)

A realidade complexa depende da reforma do pensamento, de modo que ele se torne multidimensional, contextualizado e multidisciplinar. É necessário, portanto, renunciar ao posicionamento estanque e reducionista da relação do sujeito com o universo, aceitando o questionamento intermitente dos problemas e possibilidades de resolução. Buscar-se, nesta perspectiva, ou neste paradigma, uma transformação na maneira de pensar, de se relacionar e de agir para investigar e integrar novas percepções. O conhecimento, neste sentido, é concebido como mudança de percepção. E esta percepção não muda só no espaço consagrado da escola:

> Eu parei de estudar porque não tinha mais condições de continuar, não tinha a 5ª série e meu pai não ia deixar a gente sair pra estudar longe de casa. [...] Tudo que eu sei, eu posso dizer que eu aprendi lá, naquela escola. [...] E gosto até hoje de matemática, mas é uma coisa que se você não prática, você acaba esquecendo, né? Mas eu acho que já estou melhorando, por ser tesoureira da cooperativa, mexo muito com conta, porque eu estou sempre precisando calcular alguma coisa. Estou relembrando muita coisa que estava esquecendo, esse ponto que eu acho tão importante, que é a matemática, eu estava ficando esquecida já. Pra mim está sendo muito bom. É como se fosse uma escola mesmo. Eu estou aqui na cooperativa como se estivesse estudando, porque a gente não está recebendo, né? Então é como se estivesse numa escola, eu aprendo muitas coisas. E também assim, aprender a parte financeira, isso pra mim está sendo muito bom, cada dia eu estou aprendendo uma coisa a mais. Então é como se eu estivesse na escola, porque eu estou aprendendo muito aqui, muitas coisas que eu não sabia. É uma coisa que eu vou poder levar comigo. (entrevista com Erautina, em 25 nov. 2004)

É possível entender o relato acima recorrendo às palavras de Capra (1996), quando diz que: "Há redes aninhadas dentro de outras redes". Neste sentido, o mundo é concebido como uma rede de relações envolvendo conexões, interconexões, movimento, fluxo de energia, inter-relações em constante processo de mudança e transformação. Portanto, o pensamento complexo, dinâmico e processual acompanha a noção de rede, que tem sido a chave para os recentes avanços científicos.

Buscar a perspectiva do sujeito que vive nesta rede é uma possibilidade de compreender as mudanças paradigmáticas e chegar a uma proximidade maior ao paradigma emergente. Para tanto é necessário refletir sobre o processo que permite a efetivação desta rede de relações, o processo linguístico.

Isso nos leva a uma aproximação com as ideias de Bakhtin, quando este nos diz que o homem só existe se inserido nas condições socioeconômicas objetivas, como um membro de um grupo

social, de uma classe. O fato de ele simplesmente nascer (fisiologicamente) não garante seu ingresso na história, ele precisa nascer novamente, isto é, nascer socialmente. Assim, é por meio dessa ligação social e histórica, mediada pela linguagem, que se define o conteúdo da ligação histórica do homem à vida.

Na constituição da consciência, Bakhtin considera como elemento central da vida mental a linguagem, enfatizando o discurso interior. Ele destaca o valor da palavra na interação entre os indivíduos. Consciência e pensamento para ele são tecidos com palavras e ideias que se lançam na interação com o outro.

Nesse sentido, o eu só existe a partir do diálogo com os outros *eus*. Ele depende dos outros *eus* para definir-se e ser autor de si mesmo:

> Acontecem muitas coisas boas porque cada dia eu aprendo uma coisa nova. Hoje é muito diferente daquela época, eu adoro ir pra escola. Eu já fiz muitas amizades na escola. As minhas professoras são maravilhosas, graças a Deus.[...]Eu não tive estudo, também não tive infância porque a gente só tem infância quando a gente tem escola, tem estudo. É na escola que a gente faz amizade, você conhece muita gente e se você não vai pra escola, você não conhece ninguém. Se você só fica em casa, não vai pra escola, não faz amizades. Fica sozinho. (entrevista com Francisca em 17 nov. 2004)

Do sujeito: capacidade interacional e a linguagem

O sistema da maior importância dentre todos os signos é a linguagem humana. A língua, do ponto de vista bakhtiniano, é um fenômeno histórico e não pode, de forma alguma, ser estudada fora do contexto social, sem suas vinculações sociais. Para Bakhtin (1988), a língua tem sua vida e evolução histórica na comunicação verbal concreta.

Só há compreensão da língua dentro da sua qualidade contextual: No contexto real da sua enunciação é que acontece a concreti-

zação da palavra. O sentido da palavra é determinado pelo seu contexto. Como existem infinitos contextos, existem também infinitos significados de uma palavra.

> A língua enquanto meio vivo e concreto onde vive a consciência do artista da palavra, nunca é única. Ela é única somente como sistema gramatical abstrato de formas normativas, abstraída das percepções ideológicas concretas que a preenche e da contínua evolução histórica da linguagem viva. A vida social e a evolução histórica criam, nos limites de uma língua nacional abstratamente única, uma pluralidade de mundos concretos, de perspectivas literárias ideológicas e sociais, fechadas... (Bakhtin, 1993, p.96)

A dinâmica da língua acompanha a dinâmica da vida social. A vida social determina, dentro das possibilidades da língua, a emergência de vários mundos e esses mundos são organizados na e pela linguagem.

Para Bakhtin (1992), a linguagem é condição primeira para o desenvolvimento da consciência, seja ela verbal ou não verbal e constitui uma complexa e intrincada rede de relações sociais.

A linguagem, para Vygotsky (2001), tem a finalidade de promover a relação do homem consigo mesmo e com o outro.

Bakhtin (1992) e Vygotsky (2001) concordam que o discurso constitui a consciência a partir do diálogo e, portanto, da construção conjunta das significações. Essa construção só é possível na interlocução com o outro, interlocução que pressupõe complexidade e construção de novos conhecimentos. Encontro marcado pela linguagem na interação de sujeitos, objeto e conhecimento.

Considerações finais

O homem, como ser social, constrói significado para sua existência a partir de suas experiências com o mundo, estabelecendo assim, a relação do *EU* com o *TU*. Relação esta carregada de

complexidade e ideologias. O conhecimento, neste sentido, requer processos de construção e reconstrução de saberes mediante a ação do sujeito sobre o ambiente e pela relação intersubjetiva mediada pela linguagem.

O resgate da relação sujeito – objeto – conhecimento implica numa visão paradigmática da complexidade, resultando em processos educativos pautados em princípios da solidariedade e cooperação humanas.

Não obstante, é necessário pensar em práticas pedagógicas que considerem a diversidade de fenômenos da natureza e o ser humano em suas multidimensionalidades, isto é, um ser dotado de múltiplas inteligências e diferentes formas de aprender. Considerar, sobretudo, não apenas o conhecimento dito científico, mas também os que não obtiveram o "certificado de validade", conferido por instituições científicas e que, nem por isso, deixam de existir e ou de serem utilizados para a resolução de problemas cotidianos, tal como são empregados pelas mulheres, sujeitos da pesquisa, para quem a escola não é apenas um lugar destinado ao saber elaborado, mas representa também um importante espaço de interação social, onde o eu encontra-se com o tu, numa relação constitutiva do sujeito. Apesar de aquelas mulheres terem dito, no início do ano, não saberem nada, no decorrer do período fui percebendo que elas conseguiam resolver os problemas matemáticos propostos pelos colaboradores do PEJA e pela pesquisadora e, além disso, escreviam e liam o tempo todo. Apresentavam sim, algumas, várias, significativas dificuldades, mas, dizer que não sabiam nada é ignorar a riqueza de trocas que aconteceram ao longo do projeto.

Além de acompanharem, a seu modo, a maior parte dos conteúdos abordados em sala de aula, elas traziam sugestões para as aulas subsequentes, o que demonstra certos conhecimentos de sua parte.

Acredito que, também eu, apesar do olhar lançado ao outro, tenha me constituído sujeito, como aquelas mulheres, pois, na interação com aquele grupo social, lancei minha palavra, voltei a minha própria condição e pensei, pensei muito sobre minha construção, também como sujeito da pesquisa e a do meu "ser" pesquisadora naquele espaço.

Todas as reflexões propiciadas pela pesquisa permitiram-me concluir que a escola deve pensar no conhecimento trazido pelos sujeitos e levar o que lhe é próprio, o científico, não para se sobrepor ao primeiro, mas, proporcionar o encontro de ambos na construção de um novo saber. Para tanto, é necessário incorporar um paradigma científico que envolva, com subsídio de um sistema linguístico, o sujeito – objeto – conhecimento numa relação intersubjetiva na produção de novos significados.

Referências bibliográficas

ARAUJO. R. R. *Sobre noções de constituição do sujeito:* mulheres alfabetizandas têm a palavra. 2006. 132p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2006.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.

______. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins fontes, 1992.

______. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Tradução de Aurora F. Bernadini, José P. Júnior, Augusto G. Júnior et al. São Paulo: Hucitec, 1993.

CAPRA, F. *O ponto de mutação*. São Paulo: Cultrix, 1982.

______. *A teia da vida*: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 1996.

CARDOSO, C. *A canção da inteireza*: uma visão holística da educação. São Paulo: Summus, 1995.

MORAES, M. C. *O paradigma educacional emergente*. Campinas: Papirus, 1997.

MORIN, E. A Noção de sujeito. In: SCHNITMAN, D. F. (Org.). *Novos Paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p.45-58.

VASCONCELLOS, M. J. E. *Pensamento sistêmico:* novo paradigma da ciência. Campinas: Papirus, 2002.

VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZABALA, A. *Enfoque globalizador e pensamento complexo:* uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

7
Modos de ser criança: experiências e vivências contadas por crianças de primeira série em uma escola rural

Sibele Aparecida Ribeiro[1]

O espaço é um lugar praticado. Do mesmo modo, a leitura é o espaço produzido pela prática do lugar constituído por um sistema de signos – um escrito [...] o espaço é existencial e a existência é espacial. Essa experiência é relação com o mundo; no sonho e na percepção, e por assim dizer anterior a sua diferenciação, ela exprime a mesma estrutura essencial do nosso ser como ser situado em relação com o meio – um ser situado por um desejo, indissociável de uma direção da existência e plantado no espaço de uma paisagem. Deste ponto de vista, existem tantos espaços quantas experiências espaciais distintas. A perspectiva é determinada por uma fenomenologia do existir no mundo.

(Certeau, p.202)

1 Mestre em Educação, área Alfabetização e Linguagens, pelo Instituto de Biociências da Unesp, *campus* de Rio Claro (SP), onde também cursou especialização em Alfabetização e licenciatura em Pedagogia. Atualmente trabalha como Diretora no Centro de Educação Infantil Uarde Abrahão de Campos Toledo da rede municipal de ensino de Cordeirópolis (SP). Também trabalha como professora local na Faculdade Anhanguera Interativa. Suas áreas de atuação são: Alfabetização, Linguagens, Pesquisas em Educação e Educação Infantil, Ensino Fundamental e Didática.

Inspirando-me na citação acima, de Michel de Certeau, ao falar que o espaço ou caminho se realiza ao ser praticado, em interação com o mundo, com a percepção e as experiências, descrevo algo que não estava previsto, mas que se configurou no caminhar, ao percorrer espaços. Nessa construção, certamente, nesse caminhar está presente a possibilidade de invenção de novas histórias, histórias de crianças, histórias de infância, narrativas de vida.

Neste artigo apresento parte de uma pesquisa[2] desenvolvida no mestrado em Educação, cujo objetivo foi buscar experiências e vivências de um grupo de crianças de uma primeira série de uma escola pública rural.

Na trajetória dessa pesquisa, algumas coisas foram se construindo, foram se transformando. Meu primeiro contato foi com a Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental, e com as crianças, uma turma de primeira série do Ensino Fundamental, com idades entre sete e oito anos. Nas primeiras visitas à escola, fui informada de que seus alunos residiam em sítios, chácaras e fazendas das proximidades. E assim percebi a contribuição que esse fato poderia trazer para um estudo das experiências e vivências dessas crianças, principalmente aquelas relacionadas com o ato de brincar, dentro de um contexto rural.

Tive como objetivos de pesquisa: mapear e registrar experiências culturais que um grupo de crianças da primeira série apresenta, buscando identificar as experiências que se relacionem com a atividade do brincar e com a cultura escrita; analisar as experiências levantadas, a fim de configurá-las nesse período "de transição", ou seja, considerando-as experiências que marcam vivências culturais dessas crianças na chegada à instituição escolar formal; indicar elementos que possam contribuir para uma reflexão sobre o papel relevante que essas experiências culturais têm na construção significativa do conhecimento sistematizado, quando as crianças ingressam na escola formal, entendendo esta como lócus de aprendizado, desenvolvimento e formação cultural e intelectual.

2 Ver Ribeiro, 2007.

A leitura de vários autores: Benjamin, Certeau, Leontiev, Vygotsky foi indispensável para ampliar meu olhar para a pesquisa proposta e auxiliou-me no aprofundamento das reflexões sobre as experiências contadas pelas crianças. Assim, permiti-me percorrer espaços ou ir ao encontro das falas de um grupo de crianças. Por meio de narrativas e relatos, as crianças falam sobre a escola e também sobre suas vidas, sobre ser criança, sobre os adultos, sobre os modos pelos quais veem o mundo, seus brinquedos, suas brincadeiras e seus amigos.

Reporto-me a Benjamin (2002), quando diz que o essencial da brincadeira reside na inovação de "fazer de novo". A criança volta a criar para si todo o fato vivido, começa mais uma vez do início. Nesse fazer de novo podem estar alguns indícios que marcam o estágio de transição entre as atividades do brincar e do estudar; que demarcam esferas distintas no desenvolvimento da criança; e que nos trazem elementos para pensar esse estágio de transição, considerando o ponto de vista das crianças envolvidas.

Como bem manifestam as palavras de algumas crianças que expressam, de certo modo, esse *estágio de transição* entre o brincar e o tempo de aprender:

> Eu gosto de brincá de escrevê. (L.[3],7 anos)

> Eu gosto de brincá no parque, porque lá eu fico livre, tem balança, eu posso corrê... na classe eu faço lição, no recreio brinco de pega-pega. (A., 7 anos)

Entendo os estudos de Leontiev como contribuição pertinente à discussão do que a escola, em geral, propõe e do que poderia estar mais próximo dos interesses e das vivências dessas crianças ingressantes no processo de escolarização formal.

3 Nos trechos de transcrição da fala (ou escrito) para preservar a identidade das crianças que participaram da pesquisa, mantive a letra inicial do nome.

Com relação ao desenvolvimento do psiquismo, para Leontiev (1978), a criança passa por diversos estágios, cada um deles caracterizado por determinado tipo de relações dela com a realidade. O autor evidencia o período de transição da educação pré-escolar para a entrada na escola:

> A idade pré-escolar é o período da vida em que se abre pouco a pouco à criança o mundo da atividade humana que a rodeia. Pela sua atividade e sobretudo pelos seus jogos [...] Toma posse do mundo concreto enquanto mundo dos objetos humanos com o qual reproduz as ações humanas. Conduz um automóvel, dispara com a espingarda, se bem que seu carro não possa ainda rolar realmente nem a espingarda disparar. Mas a criança não tem necessidade disso neste estágio, pois as suas necessidades vitais são satisfeitas pelos adultos. A criança de seis anos pode perfeitamente saber ler e escrever e em certas circunstâncias os seus conhecimentos podem ser relativamente extensos. Todavia, isso pode não bastar para apagar o que nela há de infantil e de verdadeiramente pré-escolar: todos os seus conhecimentos tomam uma coloração infantil. A passagem da infância pré-escolar ao estádio seguinte do desenvolvimento da vida psíquica está ligada à entrada da criança na escola. (1978, p.287-289)

Dentre os eixos que conduziram o trabalho, optei, neste texto em particular, por enfatizar o tema "O ato de brincar por entre a imaginação, a imitação e a invenção".

Brincar? Imaginar... Imitar... Inventar

> [...] As crianças formam para si seu mundo de coisas, um pequeno no grande, elas mesmas. (Benjamin, 1987, p.19)

Num esforço para estabelecer um olhar para além dos escritos, sigo um caminho incompleto e infinito, pelos pensamentos

de Benjamin e Vygotsky, cujas reflexões, embora expressas em suas obras no começo do século passado, surpreendem pela sua contemporaneidade.

Foco de inquietações, esses textos apresentam fundamentos para discussões, buscando o lugar da sensibilidade e da imaginação como formas de construção de conhecimentos. Benjamin, pensador crítico, constrói seu texto dialeticamente. Em suas reflexões sobre a cultura da criança, defende a ideia de "garantir às crianças a plenitude de sua infância". Vygotsky estudou conceitos fundamentais do pensamento e da aquisição da linguagem na criança e coloca questões sobre psicologia da arte que marcam uma reviravolta nas concepções tradicionais. Desenvolveu concepções novas para a época em que escreveu, sob uma perspectiva crítica, como suas teorias sobre a origem sócio-histórica das funções psíquicas superiores e as funções do ensino no desenvolvimento psíquico da criança. Ao transitar por entre alguns de seus escritos, as citações ou os comentários tecidos compõem-se de ideias que buscam o movimento do pensamento desses autores com relação ao brincar. Por que não ir ao encontro dessas ideias?

Tendo como guia algumas incursões reflexivas, inicio este percurso retomando algumas ideias de Benjamin sobre o brincar. As leituras de seus luminosos textos levam-me a uma reflexão possível. É preciso construir imagens, mergulhar em enigmas. Segundo o que o autor diz sobre o brincar, o brinquedo, a questão da imaginação germina e floresce no modo de ser criança. Essa questão norteia as reflexões que apresento e constitui-se num esforço teórico, sem garantia de explicação.

Como em Benjamin (2002), sei que é possível a criança inventar e fazer sempre de novo, porque nela habita a possibilidade do imprevisível e, sendo criança, como forma de sua existência, o brincar contém a criação. O ser criança constrói-se inventivamente no modo inventivo de brincar. A nós cabe reconhecê-lo.

Das manifestações do brincar, nas quais repercutem imitação, imaginação ou pura transformação, e que, com Benjamin, abrem-nos potencialidades de outros olhares para o ser criança, encontro

em Vygotsky alguns elementos que se acrescem pelas vinculações entre imaginação e realidade.

Em seu livro *Imaginacion y el arte en la infância* (1987), o autor busca a compreensão da experiência da criança, enfatizando que não há limites conclusos entre imaginação e realidade. A forma com que a criança é capaz de lidar com o mundo objetivo nos permite uma compreensão mais profunda da atividade criadora no homem.

> ... Desde os primeiros anos de infância encontramos processos criativos que refletem, sobretudo, nos jogos. Como a criança reproduz muito do que vê, a imitação desenvolve um papel fundamental. Esta é frequentemente simples reflexo do que veem e ouvem dos adultos[...] Elas não se limitam a recordar experiências vividas, mas as reelaboram criativamente, combinando-as entre si e construindo com elas novas realidades de acordo com suas preferências e necessidades[...] A situação criada pela criança necessita de sua experiência anterior, todos os elementos de sua fabulação: de outro modo não era possível inventar; mas a combinação desses elementos constitui algo novo, criador, que pertence à criança, sem que seja simples repetição das coisas vistas e ouvidas. Esta faculdade de compor um edifício com esses elementos, de combinar o antigo com o novo, sustenta as bases da criação. (Vygotsky, 1987, p.12)

Ao refletir com Vygotsky que as crianças, enquanto brincam, não se limitam apenas a recordar e reviver experiências passadas, mas reelaboram-nas criativamente, nesse movimento reencontro Benjamin, que chama a atenção para quando as crianças brincam e criam seu próprio mundo: "Não há dúvida que brincar significa sempre libertação. Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio" (Benjamin, 2002, p.85).

Vygotsky observa que não há definições fixas sobre o brincar, que este se constrói em um constante movimento de busca e de paradoxos: ao mesmo tempo que a situação imaginária no brincar contém regras de uma forma oculta, também mostra, ao contrário,

que todo jogo com regras contém, de forma oculta, uma situação imaginária. Acrescenta que as crianças, ao brincar, iniciam a atividade a partir de uma situação imaginária que se aproxima do real, e, à medida que o brinquedo se desenvolve, observa-se um movimento em direção à realização consciente do seu propósito:

> É notável que a criança comece com uma situação imaginária que, inicialmente, é tão próxima da situação real. O que ocorre é uma reprodução da situação real. Uma criança brincando com uma boneca, por exemplo, repete quase exatamente o que sua mãe faz com ela. Isso significa que, na situação original, as regras operam sob uma forma condensada e comprimida. Há muito pouco de imaginário. É uma situação imaginária, mas é compreensível somente à luz de uma situação real que, de fato, tenha acontecido. O brinquedo é muito mais a lembrança de alguma coisa que realmente aconteceu do que a imaginação. É mais a memória em ação do que uma situação imaginária nova. À medida que o brinquedo se desenvolve, observamos um movimento em direção à realização consciente de seu propósito. É incorreto conceber o brinquedo como uma atividade sem propósito. O propósito decide o jogo e justifica a atividade, determina a atitude afetiva da criança no brinquedo. (Vygotsky, 2000, p.135)

A crença de que um suposto preestabelecido conteúdo imaginário do brinquedo venha a determinar a brincadeira da criança é comentada por Benjamin. Para o autor, a relação dá-se na direção contrária, uma vez que é na brincadeira que a criança busca incluir seu brinquedo ou objeto de brincar:

> Enquanto vigorava um naturalismo obtuso, não havia nenhuma perspectiva de fazer valer o verdadeiro rosto de criança que brinca. Hoje talvez se possa esperar uma superação efetiva daquele equívoco básico que acreditava ser a brincadeira de criança determinada pelo conteúdo imaginário do brinquedo, quando, na verdade, dá-se o contrário. A criança quer puxar alguma coisa e torna-se um

> cavalo, quer brincar com areia e torna-se padeiro, quer esconder-se e torna-se bandido ou guarda. (Benjamin, 2002, p.93)

Ao buscar as experiências e as vivências das crianças, por elas contadas, percebo que, a princípio, sobressaem as que são experiências do brincar. E, diante deste cenário, percebo que o mundo da criança se faz no brincar, e o brincar aparece ora como constitutivo da imaginação, ora como constituído por ela.

As crianças têm uma inclinação particular para criar, elas mesmas, seu próprio mundo das coisas, "um pequeno mundo num grande mundo". Afirma Benjamin (2002, p.104):

> Sentem-se irresistivelmente atraídas pelos detritos que se originam da construção, do trabalho no jardim ou em casa, da atividade do alfaiate ou do marceneiro. Nesses produtos residuais elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e somente para elas. Neles, estão menos empenhadas em reproduzir as obras dos adultos do que em estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma relação nova e incoerente.

Mas o que dizer do brincar? Imitar, imaginar, elaborar, transformar, criar, existir, estabelecer ou ampliar relações com o mundo a sua volta? Nesta pesquisa, ao percorrer labirintos por meio de fragmentos do brincar, brinquedos e brincadeiras, buscando argumentos teóricos neste campo, não encontro respostas prontas, mas muitas indagações. Alguns autores oferecem pistas e ideias que permitem desenvolver reflexões que podem, de alguma forma, jogar alguma luz e contribuir para o entendimento do que pode ser o mundo da criança: complexo, mas cheio de mistério, encanto e magia, onde imitar, imaginar, transformar, criar, constituem atributos para se pensar sobre o modo de "existir enquanto criança".

Os modos de existir como criança, que se manifestam no ato de brincar, remetem à capacidade de imitação que interpenetra a capacidade de imaginação. Poderíamos dizer que o ato de brincar,

como experiência, remete à imitação, à imaginação, à transformação? Seriam essas capacidades ou ações características do "estágio de transição" entre o brincar e o estudar, referido por Leontiev?

Experiências e vivências

Com cada criança, uma jornada foi vivida; com cada criança, um itinerário, um percurso, um caminho foi trilhado. Nos relatos e nas entrevistas, nas falas e nos gestos de cada criança, observei experiências singulares. Visitei vários lugares e percorri espaços da sua história; conheci suas experiências de vida:

> Nessa organização, o relato tem papel decisivo. Sem dúvida descreve. Mas toda descrição é mais que uma fixação, é um ato culturalmente criador. Ela tem até poder distributivo e força performativa (ela realiza o que diz) quando se tem um certo conjunto de circunstâncias. Ela é então fundadora de espaços (Certeau, p.209).

Relato, então, aqui as experiências e vivências relacionadas ao brincar que encontrei ao me aproximar, ao chegar mais perto das crianças.

Existem muitas possibilidades de brincar; o que trago são algumas das formas encontradas e as que mais se destacaram nos relatos das crianças.

Na casa de A., *Estrada do Cascalho*, começamos com uma caminhada por entre os canteiros da horta, uma aula de cuidado e amor para com a natureza e as plantas. Um bom início de conversa. Ela me conta que gosta de brincar de caçar borboleta e depois de soltá-las para o céu:

> Brinco de caçá borboleta.
> Como é brincar de caçar borboletas?(Pesquisadora)

> Deixa a borboleta pousar e você agacha bem quietinha e deixa ela voar. Ela faz cosquinha na mão. A gente caça e depois deixa livre pra voar. (A., 7 anos)

É forçoso voltar a Benjamin, que encontra modos de falar de sua infância, relatando que, quando criança, caçava borboletas, ação em que aparece a invenção:

> [...] durante muito tempo, o que delas me fazia recordar era a caixa espaçosa na parede de meu quarto, com os primórdios de uma coleção de borboletas [...] Relembravam as ardorosas caçadas [...] Se uma vanessa ou uma esfinge, que comodamente poderia ter alcançado, zombasse de mim com vacilações, oscilações e flutuações[...] Entre nós começava a se impor o antigo estatuto de caça: quanto mais me achegava com todas as fibras ao inseto, quanto mais assumia intimamente a essência da borboleta, tanto mais ela adotava em toda ação o matiz da decisão humana, e, por fim, era como se sua captura fosse o único preço pelo qual minha condição de homem pudesse ser reavida. (Benjamin, 1987, p.80-81)

São palavras combinadas poeticamente pelo Benjamin adulto, sem perder a força que a intenção de uma coleção de borboletas gera (gerava na criança?) nesse vai e vem dos lugares, nas vacilações do que fazer, nas flutuações do desejo, até a sutil transformação que a caça exige para ser bem-sucedida, numa interação caça-caçador que extrapola a comunicação e o sensível.

O que dizer então a respeito de brincar de pescar? A. parece estar diante de uma atividade comum no seu dia a dia. Ainda por entre os caminhos da horta, leva-me a conhecer seu aquário, com seus quatro peixinhos de estimação, feito com uma caixa d'água velha. Como transformar em palavras, em texto para leitura, toda aquela emoção expressa que me conta, sua própria vida?

> Gosto de brinca de pesca.
>
> Pescar é brincar? (Pesquisadora)
>
> É, às vezes o peixe foge do anzol, eu tenho que correr atrás dele. Eu brinco com meus quatro peixinhos de estimação: Ana, Márcia, Henrique e Luan, coloco o dedo na água e eles pensam que é minhoca, aí eu tenho que tirar rapidinho, é engraçado. (A., 7 anos)

O que é simplesmente sonhar? Fantasiar? Imaginar? Confesso que isto me inquieta... Fantasia e realidade caminham como que entrelaçadas? Afinal é nas suas fantasias que a criança tem a possibilidade de dar nova significação a sua realidade. Vygotsky diz que "*a* imaginação se apoia na experiência, e esta reciprocamente se apoia na fantasia[4] [...]" E, além disso, imaginação e realidade vinculam-se, ainda, pelo enlace emocional:

> *Las imágenes de la fantasia prestan tanbién lenguaje interior a nuestros sentimientos seleccionando determinados elementos de la relidad y combinandolos en tal manera que responda a nuestro estado interior del ánimo y no a lógica exterior de estas proprias imágenes*. (Vygotsky, 1987, p.21)

A fantasia é construída sempre com materiais tomados do mundo real, a imaginação pode criar novas combinações, mesclando primeiramente elementos reais, combinando depois com imagens da fantasia e assim sucessivamente. As imagens da fantasia servem de expressão interna para nossos sentimentos.

Novo contato com a fantasia — uma viagem à *Fazenda do Bosque* e muitas experiências relatadas: brincar de caçar lagarto, de apostar corrida com os cachorros; brincar de malabaristas, de mágico, de pescar, de soltar pipa no terreirão, de caçar capivaras; ouvir o uivo do cachorro do mato, do lobo; correr do jacaré. K. diz que aprendeu um pouco de mágica e equilíbrio com o guarda da Fazenda São Jerônimo, por onde K. passa com o transporte escolar, a caminho da escola:

> Tem hora que eu não tô fazendo nada, eu pego dez laranjas e faço assim [gestos de malabarista], jogo tudo pro ar. Tem, hora que eu coloco 10 pedra assim [no chão], pego uma jogo, depois pego outra.

---

4 Na obra *Imaginación y el arte em la infância* (1987), o autor faz comentários sobre as palavras "fantasia" e "imaginação" e opta por utilizá-las indistintamente.

> Jogar pedra e jogar laranja pro alto é brincar? (Pesquisadora).
>
> É brincá, o guarda da Fazenda São Jerônimo foi quem me ensinou, eu gosto, tem que equilibrá, se não cai tudo, as laranja, tem que tê um pouco de mágica, se não a gente derruba tudo. (K., 7 anos)

Se me inquieto ao apresentar o ato de brincar nas possibilidades fervilhantes das experiências que as relações entre fantasia e realidade despertam, quando o assunto é mais direto – como falar sobre o/os animal/ais de estimação – os motivos de inquietação continuam.

O termo *brincar* usado por K. também gera uma certa instabilidade: ele diz que brinca de caçar lagarto, o que é, ao mesmo tempo, uma forma de proteger os ovos das galinhas:

> Brinco de caçá lagarto.
>
> Você gosta de brincar de caçar lagarto?
>
> Eu gosto, porque o lagarto bebe ovo das galinhas, e eles são ariscos se defende com o rabo, eu não consigo caçá, então coloco o Betoven pra caçá. Brinco com meus cachorro, as brincadeira que mais gosto é caçá lagarto, jogá pedra no rio pra eles buscá e brincá com meu coelho de apostá corrida com os cachorros. (K., 7 anos)

O fato de afirmarem que gostam de brincar de conversar com os passarinhos reforça a importância do fantasiar, do inventar e de fazer de conta. Leandro gosta de fazer o ninho de passarinho e, quando questionado, mostra certa preocupação em ajudar, diz que prepara o ninho para a mamãe botar os ovinhos:

> Brinco de fazê ninho de passarinho.
>
> Quando você faz ninho de passarinho é brincar? (Pesquisadora)
>
> É, eu preparo, depois a mamãe bota os ovinhos. (L., 8 anos)

No *Sítio Paiola* localiza-se a casa de M., que me mostra a plantação de copo-de-leite no brejo e conta que gosta de colher as flores

para vender junto com a tia e que, muitas vezes, até as professoras da escola as encomendam. Conta-me que conversa com os papagaios perto do rio, da represa pequena, mostrando-me a represa e afirmando que adora brincar de conversar com eles e de nadar com os amiguinhos.

> Eu converso com os papagaio perto do rio, eles voam em direção as árvore e depois voltam rápido.
>
> Conversar com os papagaios é brincar? (Pesquisadora)
>
> É uma das minhas brincadeiras preferidas. Brincá de nadá também gosto muito, mas não nado na represa grande porque tem jacaré e sucuri. Um dia tava nadando e vi um jacaré bem grande dentro da água e dei um grito. (M., 8 anos)

Nas falas das crianças aparecem muito o jacaré e a sucuri, como animais perigosos, que inspiram cuidado. Na entrevista com a mãe, Simone, ela conta que a filha gosta de nadar na represa "de baixo". Pergunto para a mãe sobre jacaré, se existem jacaré e sucuri ou se é da imaginação das crianças:

> A M. passa tempo brincando na água da represa de baixo do sítio, sei que lá não tem perigo.
>
> Têm jacaré e sucuri na represa? (Pesquisadora)
>
> Nessa represa nunca foi encontrado. Têm alguns criadores de jacaré. Sucuri às vezes aparece do mato, mas muitas vezes as crianças fantasiam e ficam com medo. (Mãe de M., 8 anos)

Assim como não consigo ter certeza sobre se caçar lagarto é brincar ou proteger os ovos, como em parágrafos atrás, fico sem saber, pelos relatos, se tem mesmo jacaré e sucuri na represa ou se é fantasia das crianças. Fantasia que combina com medo.

Percorrendo sítios, visitando fazendas e chácaras, o visitante logo se surpreende: formas de ser criança, de brincar, falam da realidade, da liberdade, são formas de expressar-se, de inventar e de criar que se relacionam entre si.

Encontro experiências relacionadas ao brincar, modos de ser criança, de relacionar-se com o mundo a sua volta. O brincar faz a criança, a criança se faz criança brincando.

Alguns quilômetros distante da *Fazenda Velha*, está localizada a *Fazenda Santa Tereza*. E quantas formas de brincar, ou de relacionar-se com o mundo, de ser criança, ali encontro? Dos bichinhos – bem vivos – de estimação, o que se vê, na sequência, é quase uma avalanche de atividades que, mais uma vez, chega a me desestabilizar: são brincadeiras? Imitações? Onde se localizam as fronteiras entre o imaginário e o real? De qualquer modo, tudo indica que são atividades que fazem o cotidiano de cada criança entrevistada, que o permeiam e nele penetram.

Constrói o cardápio? L. afirma que gosta de brincar de restaurante, ele cria o cardápio, com a ajuda dos amigos e da mãe, que trabalhou em um restaurante. Pega cadernos que não usa mais e confecciona o cardápio do dia, dependendo do que os amiguinhos mais gostam:

> Eu brinco de restaurante, faço o cardápio.
>
> O que é brincar de restaurante? Como você brinca? (Pesquisadora)
>
> Eu construo o restaurante e faço comidinha com barro, areia, folhinhas. O cardápio de doce, bolo de chocolate, gelatina de morango. (L., 7 anos)

Do ponto de vista do adulto, os modos de ser que as crianças inventam podem significar maneiras de atribuir sentido ao mundo; ao tentarmos, porém, explicarmos a fantasia, a imaginação, não o conseguimos. Muitas vezes as crianças não respondem àquilo que foi questionado ou respondem outras coisas, de acordo com suas vivências. Quando pergunto por que aquela ação é brincar, percebo que não existe um porquê: as crianças criam naquele momento outras formas, dão soluções singulares. Ocorrem transformações... Num primeiro momento, quando perguntado sobre o motivo que o levava a gostar de brincar de comer maçã do amor, D. ficou em

silêncio, como se estivesse pensando. Ou estaria inventando uma resposta? Ao ser indagado se essa ação seria brincar, ele responde que é brincadeira de faz de conta:

> Brinco de comê maçã do amor, eu adoro comê doce.
> É brincar, comer maçã do amor e doce? (Pesquisadora)
> É doce, é só fazer de conta que tá brincando de comê maçã de amor, eu adoro. (D., 7 anos)

Algumas considerações:

> Atrás do cortinado, a própria criança transforma-se em algo ondulante e branco, converte-se em fantasma [...] E atrás de uma porta, ela própria é porta, incorporou-a como pesada máscara e, feita um sacerdote-mago, enfeitiçará todas as pessoas que entrarem desprevenidas [...] Quando ela faz caretas, dizem-lhe que basta o relógio bater as horas e a careta ficará para sempre. O que há de verdade nisso tudo, a criança sabe-o em seu esconderijo. Quem a descobrir pode fazê-la petrificar-se como ídolo debaixo da mesa, entretecê-la para sempre como fantasma na cortina, bani-la pelo resto da vida na pesada porta [...] Com seu engenho, a criança desencanta a sombria casa dos pais [...]. (Benjamin, 2002, p.108)

Ao construir-se, a criança desordena o mundo adulto. Desordena qualquer possibilidade de ser aprisionada pelo adulto. Como fantasma, confunde-se com o ambiente, mistura-se ao mobiliário; como porta, dá ao adulto mais uma chance de percebê-la (à criança) como potencialidade de compreender o mundo – e seu mundo de criança – sem recorrer a visões enrijecidas. Caso contrário, vira pedra.

Por entre as narrativas e falas das crianças participantes da pesquisa, aparecem seus animais de estimação, o lugar em que vivem, suas brincadeiras, seus modos de brincar. E as maneiras de estabelecer e ampliar relações com o mundo, tomando diferentes formas,

são construídas nesses espaços entre a vida cotidiana e o contexto escolar, nas brincadeiras, no brincar, no criar. Como diz Vygotsky (1999, p.327): "na própria criança existe a aspiração de criar para si esse mundo às avessas, para assim se afirmar com mais segurança nas leis que regem o mundo real".

Assim, aproximei-me da criança, tentei captar seu olhar, pusme à escuta sensível de suas palavras, de seus gestos, de parte de suas escolhas, buscando perceber seus modos de ver e de relacionar-se com o mundo, em especial o mundo do qual passam a fazer parte, que é a escola. Venho falando de experiências, de vivências, de brincar, de escola, de saber, de imaginar, de inventar, de criar, em um processo dinâmico de transformação. Processo – dinâmico – transformação: palavras redundantes, quando juntas, e cada uma delas, possibilidade de invenção. A criança, em suas falas, em seus jogos, em suas brincadeiras, enfim, nas diversas expressões do cotidiano, descobre e inventa mais e mais possibilidades de ser.

Entre os atos de "brincar" e "estudar", para além de uma visão de "ação dominante" ou de um "estágio de transição", as crianças acompanhadas por essa pesquisa revelam-se atores de suas ações e revelam-nos um estágio eivado de ações criativas, criadoras, em que imitar, imaginar e inventar são razões de ser criança, são maneiras de "existir enquanto criança".

Abrir a escuta para os relatos das crianças é como montar um quebra-cabeça. Elas dão o tom, mostram as peças, confeccionam, tecem, montam, e o quebra-cabeça vai ganhando traços e contornos inesperados e inusitados. O próprio objeto da pesquisa ganhou novos contornos, novos espaços foram visitados e fomos levados, fomos surpreendidos, pelas experiências sociais e culturais de um grupo de crianças.

Nesse sentido, procurando ser coerente com a proposta da pesquisa, abri-me à escuta, permiti-me surpreender, deixei-me levar pela voz, pela música e pelo ritmo daquelas experiências e vivências; tentei estabelecer relações e conexões com as marcas, com os desvios, com os movimentos e com as surpresas. Deparei-me com modos de ser criança, de tornar-se criança e modos de relacionar-se

com o mundo à sua volta, como possibilidade de intensas transformações, invenções, criações.

Ao finalizar a escrita da pesquisa pude sentir e perceber que, de cada palavra escrita, de cada sentido que se foi estabelecendo, de cada metáfora vivida, de cada escuta sentida, o que fica mesmo é a aventura de arriscar-se no abismo da invenção. O que fica é algo que não se pega, algo que não é um fim, algo que é a própria busca, uma busca de um "em-se-fazendo" no próprio caminho da busca, porque é sempre um novo começo.

Referências bibliográficas

BENJAMIN, W. *Obras escolhidas II. Rua de mão única.* 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

______. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. Tradução de Marcus V. Mazzari. São Paulo: Editora 34, 2002.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano:* artes de fazer. Tradução de Ephraim F. Alves. Petrópolis: Vozes, 1996.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo.* Tradução Manuel Dias Duarte. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

RIBEIRO, S. A. *O brincar com experiência*: um estudo com crianças de primeira série de uma escola pública rural. 2007. 136p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2007.

VYGOTSKY, L. S. *Imaginación y el arte em la infância.* México: Hispanicas, 1987.

______. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

______. *Psicologia da Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

8
Cultura escrita e narrativa autobiográfica: implicações na formação docente

Josélia Gomes Neves[1]

Introdução

Este trabalho constitui parte do primeiro capítulo da tese de doutorado (Neves, 2009) e está dividido em dois tópicos: inicialmente trata de uma reflexão sobre o exercício de se aventurar na pesquisa autobiográfica – as perguntas, as construções de respostas, os dilemas e os ajustes. Posteriormente, registro aspectos relativos ao início da carreira docente, no período de 1986 a 1990, oportunidade em que dialogo com elementos teóricos que contribuem na construção de significados acerca da gestão pedagógica em sala de aula e no sistema estadual de educação, a Seduc, Rondônia.

1 Possui graduação em Pedagogia pela Fundação Universidade Federal de Rondônia (Unir, 1989), especialização em Psicopedagogia (Ucam), mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente pela Unir (2004) e doutorado em Educação Escolar pela Unesp, *campus* de Araraquara (2009). É professora da Unir, *campus* de Ji-Paraná, e líder do Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia (Gpea). Leciona no curso de Pedagogia a disciplina de Educação com os Povos da Floresta. Estuda educação escolar intercultural e cultura escrita em contextos de tradição oral: indígenas, extrativistas, quilombolas e ribeirinhos.

Dos registros da escrita

> O autorrelato pode ser tomado como um *locus* privilegiado do encontro entre a vida íntima do indivíduo e sua inscrição numa história social e cultural. A biografia, ao tornar-se discurso narrado pelo sujeito autor e protagonista, instaura sempre um campo de renegociação e reinvenção identitária. (Carvalho, p.1)

O estudo autobiográfico permite o encontro de múltiplas possibilidades onde o eu pessoal dialoga com o eu social – sou a autora e a narradora do texto ao mesmo tempo e, por meio da autoescuta, posso comunicar ao mundo determinadas coisas que avalio serem importantes. Essa experiência representou então um hibridismo, que envolveu lembranças e registros escritos, narrativa que partia de uma história pessoal, resultando em um exercício que aliou conhecimento, experiência e formação, um olhar para o caminho percorrido, quem sabe, uma forma de lidar com perguntas e inquietações, pois:

> Talvez [...] não sejamos outra coisa que não um modo particular de contarmos o que somos. E, para isso, para contarmos o que somos talvez não tenhamos outra possibilidade senão percorrermos de novo as ruínas de nossa biblioteca, para aí tentar recolher as palavras que falem por nós. [...] Que podemos cada um de nós fazer sem transformar nossa inquietude numa história? [...] não será talvez a forma sempre provisória e a ponto de desmoronar que damos ao trabalho infinito de distrair, de consolar ou de acalmar com histórias pessoais aquilo que nos inquieta? (Larrosa, 1999, p.7).

A pesquisa autobiográfica enquanto parte de minha tese, foi uma escrita de idas e vindas, pois as lembranças não ocorriam linearmente, mas quase de forma caótica. Em alguns momentos, parecia que estava sozinha, mas ao mesmo tempo me sentia rodeada de muitas, muitas presenças... "[...] Minha escrita brota da solidão, do fundo desta solidão encontro pessoas, ideias e pensamentos.

Minha solidão está povoada de vozes, de textos, de palavras, de encontros, histórias, acontecimentos e imagens". (Pérez, p.1). A necessidade de pensar, contextualizar Rondônia, local onde moro e desenvolvi minha pesquisa, a partir de eventos relacionados a minha vida pessoal e profissional, assumiu a perspectiva de compreender que "[...] a relação entre a experiência vivida e o lembrado pode abrir pistas para o que podemos entender como formação" (Camargo, p.1). Portanto, uma atividade desafiadora, à medida que envolveu uma série de riscos, como o de evitar a invenção excessiva – sim, porque se a narrativa é uma forma de ressignificação, é possível inventar fatos, no entanto, é preciso compreender que:

> Quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe novos significados. Assim, a narrativa não é a verdade literal dos fatos, mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade. (Cunha, p.2)

No decorrer do trabalho observei que a escrita, aos poucos, ia evidenciando vários temas – e provavelmente silenciando outros – como as aproximações entre a militância política e os movimentos a favor da educação da maioria, da educação pública o que se constituiu como espaço formador na minha vida, pois me ajudaram, sobretudo, a entender de que lado estou, a quem eu sirvo, um sentimento, uma identidade que "[...] foi se fortalecendo, algo que poderia nomear como responsabilidade, como ser social, cultural, histórico, político, que também sou. E dessa não pretendo abrir mão". (Camargo, p.122). Até porque, se entendo que a vida é permeada de escolhas, "[...] Se a minha não é uma presença neutra na história, devo assumir tão criticamente quanto possível sua politicidade. (Freire, 2000, p.14).

Percebi a existência dos riscos logo nas primeiras laudas: a própria exposição no texto – a decisão entre o que deveria e merecia ser narrado, celebrado e o que deveria ser omitido; as descrições, as análises; como evitar a tendenciosidade, sem cair na cilada de trans-

formar este momento em uma vaidade improdutiva; o suspeitar da linearidade dos eventos, estar atenta ao fato de que: "Produzir uma história de vida, tratar a vida como uma história, isto é, como o relato coerente de uma sequência de acontecimentos com significado e direção, talvez seja conformar-se com uma retórica [...] uma representação comum da existência [...]" (Bourdieu, p.185).

A oportunidade de refazer minha trajetória de vida em um escrito vinculado ao lugar que escolhi para viver (Rondônia) significou pensar a respeito de alguns eventos que da forma como aconteceram parecem sugerir, em algumas situações, a necessidade de continuidade, de retomada, uma sensação de um passado que "fala", que "sussurra" perspectivas, possibilidades futuras e até reiterações, o diálogo entre a experiência e aquilo que está sendo contado:

> As pessoas vão contando suas experiências, crenças e expectativas e, ao mesmo tempo, vão anunciando novas possibilidades, intenções e projetos. Às vezes, torna-se até difícil separar o vivido do que está por viver. Experiência e narrativa se imbricam e se tornam parte da expressão de vida de um sujeito. É por isso que se pode afirmar que a escrita sobre uma realidade pode afetar esta mesma realidade, pois assim como são os pensamentos que orientam a ação racional, a narração conduzirá ao desempenho de fatos vitais. (Cunha, p.1)

E avalio que existem, nestes tipos de escrita, situações que precisam permanecer no esquecimento, esquecimento este, que parece, está ligado a várias ordens, e que nem sempre são efetivamente esquecidos, pois:

> [...] existem nas lembranças de uns e de outros, zonas de sombra, silêncios, "não ditos". As fronteiras desses silêncios e "não ditos" com o esquecimento definitivo e o reprimido inconsciente não são evidentemente estanques e estão em perpétuo deslocamento. Essa tipologia de discursos, de silêncios, e também de alusões e metáforas, é moldada pela angústia de não encontrar uma escuta, de

> ser punido por aquilo que se diz, ou, ao menos, de se expor a mal-entendidos. (Pollak, p.6)

O exercício de escrita pessoal e o olhar posterior para estas narrativas fundamentadas na memória, representam um recurso metodológico de pesquisa, pois caracteriza-se em um esforço individual que busca elaborar uma ideia aparentemente distanciada de nós: "[...] Os textos do "passado" também dizem o presente, não porque se encadeiem em um emaranhado de causalidades, mas porque o presente contém todo passado, já que o passado só existe enquanto discurso do presente [...]" (Barbosa, p.1). Assim, essa construção não se situa no terreno da neutralidade, já que leva em conta a preocupação de como a pessoa se coloca no texto, o que vai demandar importantes decisões envolvendo preocupações sobre o que pode contar e de que forma pode contar estas narrativas.

Outra questão que se colocou foi que, embora estas sejam as minhas memórias, elas estão "coladas" a contextos que envolvem situações marcantes, temporalidades, lugares e, sobretudo, pessoas que influenciaram significativamente meu modo de viver e de trabalhar na educação. Então poderia mencionar seus nomes sem consultá-las? Até que ponto esta memória é apenas individual ou dialoga também com o social?

> [...] o modo de lembrar é individual tanto quanto social: o grupo transmite, retém e reforça as lembranças, mas o recordador, ao trabalhá-la, vai paulatinamente individualizando a memória comunitária, no que lembra e no como lembra [...]. O tempo da memória é social, não só porque é o calendário do trabalho e da festa, do evento político e do fato insólito, mas também porque repercute no modo de lembrar. (Chauí, p.30)

E de onde surgiu meu interesse pelo registro autobiográfico? Por que apresentar a contextualização de Rondônia a partir da minha história? Localizo nas leituras de Paulo Freire como, por exemplo, *Cartas a Cristina:* reflexões sobre minha vida e minha práxis,

este tipo de recurso: discutir um determinado assunto vinculado a sua vida pessoal, que além de contribuir para o sentido do texto, legitimava as afirmações. "Anos mais tarde [...] me seria fácil compreender quão difícil era para meninas e meninos proletários submetidos ao rigor de uma fome maior e mais sistemática do que a que eu tivera [...] alcançar um razoável índice de aprendizagem. (Freire, 2003, p.40). Paulo Freire provavelmente reconhecia que sua identidade – o que ele foi enquanto pessoa e educador – tinha profundas relações com as experiências que vivenciou. Os comportamentos e valores sustentados em sua história pessoal constituíam presenças visíveis nas suas ações, tendo em vista, talvez o hábito de periodicamente problematizar a própria existência por meio da reflexão sobre a experiência. Inegavelmente os escritos freireanos influenciam minha forma de pensar, dado principalmente à profunda identificação com o pessoal e o profissional Paulo Freire, de forma que a reflexão crítica sobre a experiência permite compreender os elementos que a fundamentam, sugerindo intervenções.

Lembro também do livro *Confissões,* de Darcy Ribeiro (1997) que li em tempo recorde, penso que em três dias, e o melhor, naquele tempo meu filho tinha apenas 12 anos e eu fazia tantos comentários sobre esta leitura, sobre o jeito delicioso que Darcy narrava sua história – lia pequenos fragmentos – que o Marcos Werley acabou me acompanhando na leitura deste livro até o final: "[...] Quero muito que estas minhas *Confissões* comovam. Para isso as escrevi, dia a dia [...] Sem nada tirar por vexame ou mesquinhez nem nada acrescentar por tolo orgulho. [...] querendo mais vida, mais amor, mais saber, mais travessuras" (Ribeiro, p.12).

As leituras desenvolvidas nas referências que fundamentam este texto sugerem que as experiências ao nos marcarem também nos formam, provocam novas elaborações. Os comportamentos, os princípios e os valores têm sustentação em nossas histórias de vida e, que por sua vez constituem poderosos dispositivos que impulsionam ou influenciam nossas ações, mesmo quando não nos damos conta disso. Desta forma, a experiência é formadora, é possibilitadora de conhecimentos, é exclusiva de cada pessoa:

> É experiência aquilo que nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao passar-nos nos forma e nos transforma... Esse é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao largo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem sentido do que nos acontece... Por isso ninguém pode aprender da experiência de outro a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria. (Larrosa, 2001, p.1)

A relação de reciprocidade entre a narrativa e a experiência, é algo não só espantoso, mas que precisa ser considerado, compreendido, pois: "[...] assim como a experiência produz o discurso, este também produz a experiência. Há um processo dialético nesta relação que provoca mútuas influências". (Cunha, p.1). Daí que o binômio ação/reflexão sobre a ação constitui as duas faces da mesma moeda, além das implicações diretas sobre a ação pedagógica, que sofre influências oriundas do próprio perfil, bem como da trajetória profissional, uma vez que:

> Carregamos conosco a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossa história, de nossa cultura; a memória, às vezes difusa, às vezes nítida, clara, de ruas da infância, da adolescência; a lembrança de algo distante que, de repente, se destaca límpido diante de nós, em nós, um gesto tímido, a mão que se apertou, o sorriso que se perdeu num tempo de incompreensões, uma frase, uma pura frase possivelmente já olvidada por quem a disse. Uma palavra portanto tempo ensaiada e jamais dita, afagada sempre na inibição, no medo de ser recusado que, implicando a falta de confiança em nós mesmos, significa também a negação do risco. (Freire, 1993, p.16-17)

Foi confortável desenvolver esta pesquisa num tempo em que a memória assume um espaço de visibilidade extraordinária. Legado certamente de vários campos do conhecimento como a Antropologia e seus estudos etnográficos e a História, sobretudo a oral, a

temática do cotidiano... A relevância das lembranças, a interpretação do passado, como elementos presentes em nosso fazer pessoal e profissional, atuam como subsídios mobilizadores de nossas eternas buscas e procuras:

> "[...] a autobiografia [...] um dispositivo potencializador da emancipação: [...], nossas trajetórias singulares, nossas diferentes formas de estar sendo no mundo; nossas interrogações [...] são marcas invisíveis presentes na organização de nossas investigações". (Pérez, p.4)

Profissão: professora

> Pensar é perder-se em galerias que só existem porque as cavamos incansavelmente, girar no fundo de um beco cujo acesso se fechou atrás de nossos passos – até que essa rotação, inexplicavelmente, abra, na parede, fendas por onde se pode passar. (Castoriadis, p.7-8)

Iniciei a carreira docente na educação infantil logo após a conclusão do curso de Magistério. Era uma turma composta de crianças entre cinco a sete anos (completos após 30 de junho). Tinha como preocupação central fazer da escola um local agradável, onde se podia aprender coisas bacanas como cantar, ouvir e contar histórias, representá-las, desenhá-las e a partir dos conhecimentos disponíveis, escrevê-las. Como material didático utilizava a cartilha *Pipoca*, que escrita em preto e branco mobilizava muito a atenção das crianças para pintá-la. Mensalmente comemorávamos os aniversariantes do mês, o que para a maioria das crianças era algo inédito. Tudo isso fazia sentido, pois este bairro localizava-se em área periférica, marcada pela ausência de políticas públicas; as ruas eram apenas estreitos caminhos, o prédio da escola era uma construção de madeira rústica feita pelos próprios moradores.

O fato é que no segundo ano de trabalho houve uma visibilidade grande em torno da Educação Infantil nesta escola em função de

que várias crianças aprenderam a ler e escrever, e nem eu mesma sabia direito como tinha acontecido. A questão é que naquela época, nem eu e nem as crianças estávamos autorizadas a isso, pois o ensino e a aprendizagem da leitura e escrita só deveriam acontecer na primeira série, aos sete anos completos, já que o debate central era: deve-se ou não alfabetizar na pré-escola? Aos poucos fui problematizando a questão: por que na pré-escola da rede privada as crianças podiam aprender a ler e a escrever e na pública não? Razões ideológicas que, a meu ver, definem o que vale para um sistema e não valem para o outro, provavelmente fundamentados naqueles superficiais argumentos – prontidão para a alfabetização, por exemplo, que foram superados pelos estudos construtivistas.

Desta turma de Educação Infantil, algumas das alunas eu pude reencontrar tempos depois quando já era professora na Educação Superior, no curso de Pedagogia, como a Eide Cristiane, que mantinha seu jeito doce e atencioso para com a vida e as pessoas. Reencontrei também Francinéia, que dedicou parte de sua jovem vida atuando como uma corajosa educadora popular e que em uma destas atividades, acidentou-se, se ausentando para sempre de nossas vidas. E outras pessoas de quem não tive mais notícias, mas lembro de seus rostos, gestos e sorrisos...

Na parte da noite, ainda nesta época, permanecia na mesma escola e ministrava aulas de alfabetização para uma turma de homens e mulheres de 19 a 60 anos. Para além das dezenas de cópias mecânicas que solicitava durante as aulas – cópias das famílias silábicas – observei que algumas atividades, diferentes das habituais, eram bem-recebidas e ajudavam na aprendizagem da leitura e da escrita: uma, a cópia do próprio nome por sugestão deles mesmos, e a outra, a escrita de músicas que gostavam. Sem ter muita clareza pedagógica, eu propunha estas atividades, como a leitura "cantada". Hoje disponho de elementos para entender que o que acontecia ali tinha a ver com uma didática de alfabetização a partir de textos, uma vez que procurava ajustar o que conheciam de memória ao texto escrito possibilitando desta forma o encontro entre a oralidade e a escrita. A música mais solicitada era "Sábado" de José Augusto: "Todo

sábado é assim, eu me lembro de nós dois, é o dia mais difícil sem você, outra vez os amigos chamam pra algum lugar e outra vez eu não sei direito o que vou falar. Quero explodir por dentro inventar uma paixão, qualquer coisa que me arranque a solidão [...]"[2]. Depois, vieram os versinhos engraçados ou os "versos de pé-quebrado" como chamamos no Nordeste brasileiro, que eles, elas não cansavam de pedir para que transcrevesse: "Tanta laranja madura, tanto limão pelo chão, tanto sangue derramado, parece que mataram um boi"; "Vinha vindo no caminho encontrei um buraquinho, fui ver o que tinha dentro, não tinha nada..."; "Joguei meu lencinho branco em cima do cajueiro, ficou lá"; "Subi no muro branco pra ver meu bem passar, ele passou e eu desci". Hoje sei explicar por que, apesar da minha inexperiência, aqueles jovens e adultos, aprenderam a ler e escrever, pois atividades como essas possibilitam o exercício da leitura e da escrita quando ainda não se dá conta de fazê-lo na perspectiva convencional, tendo em vista uma característica central, o fato de ser estável, de apresentar regularidades e, sobretudo de fazer sentido para eles e elas, conforme Teberosky (2005, p.144): "[...] favorecem o descobrimento das normas convencionais do texto escrito, tanto sobre sua organização textual, sua função e o tratamento de temas quanto sobre os aspectos formais de ortografia, disposição gráfica e pontuação".

A didática da alfabetização a partir de textos, fundamentada nos estudos da *Psicogênese da Língua Escrita* (Ferreiro e Teberosky 1999) sugere que as atividades de escrever propostas no processo inicial leve em conta os textos estáveis, aqueles que já são do conhecimento de memória do aprendiz, como as parlendas, trava-línguas, canções, poesias, charadas ou adivinhações, pois:

> Como são de fácil memorização, permitem que os alunos se concentrem em questões de notação e focalizem sua atenção na escrita das palavras: definir quais e quantas letras usar, como combiná-las

2 Disponível em: http://letras.terra.com.br/jose-augusto Acesso em: 27/09/2009.

> e como organizá-las no espaço do papel. O professor pode propor, por exemplo: letras das músicas preferidas da classe, para ensiná-las a um grupo de crianças menores; adivinhações, para produzir um livro; poemas, para organizar uma coletânea, ou para colocá-los no mural da escola. (Brasil, MEC, 1999, p.75).

Além do aspecto profissional, continuava minha atuação na Universidade, no movimento estudantil, era a secretária na gestão *Senti firmeza*, ao lado de colegas estudantes como Josué Silva, Januário Amaral, Sérgio Rivero, Jorge Werley, Temis Teodora, Raimundinha Pedraça, Joelcimar Sampaio da Silva, Walterlina Brasil, Roberto Farias – que faleceu em 2009. Ali tínhamos discussões constantes a respeito da vida acadêmica da própria gestão da UNIR que até então era monitorada diretamente pelo MEC por meio das administrações pró-têmpores.

Considerando as atividades políticas nas quais já estava participando, em 1987 a militância na APPV – Associação de Professores de Porto Velho, vinculada à ARP – Associação Rondoniense de Professores e a rápida participação na corrente política chamada Caminhando ou Partido Revolucionário Comunista – PRC, posteriormente, fiz minha filiação oficial no Partido dos Trabalhadores. Em junho desse ano, em um parque de diversão, comecei a namorar um estudante do curso de economia, ligado ao PC do B e que também fazia movimento estudantil, o Jorge Werley. Embora no início não tenha tido uma boa impressão política dele, pois tínhamos divergências em alguns pontos da questão estudantil. Mas, o fato de estarmos sempre nos encontrando, dado os eventos políticos, acabamos nos aproximando mais. Disputamos o Diretório Central dos Estudantes – DCE com a chapa Despertar da Glória Dantas e ganhamos. Josué Silva era nosso presidente. E apaixonados, casamos-nos no mesmo ano, embalados pelas canções do Legião Urbana: "Veja o sol dessa manhã tão cinza, a tempestade que chega é da cor dos teus olhos, castanhos [...]", na verdade, os olhos dele eram verdes.

Uma movimentação histórica de 1988 aliou estudantes, corpo docente e servidores(as) técnicos(as), foi possível rediscutir a

permanência de reitores externos, biônicos e defender a abertura de processos de eleições diretas, traduzidas em palavras de ordem como: "Só reitor eleito merece respeito" ou "A Unir vai virar Universidade". Este movimento foi ampliado de tal forma que foi para as ruas, e nos muros da cidade de Porto Velho, uma frase ficou muito conhecida: "Xô Lustosa!" Uma referência ao então reitor Álvaro Lustosa Pires que exerceu o cargo no período de 1988 a 1989, depois veio a curta gestão de Vitor Hugo de janeiro a abril de 1989 até chegar à gestão do reitor eleito José Dettoni de 1989 a 1993. Nessa época, eu estava grávida, e mesmo assim fui demitida pelo governo de Jerônimo Santana, em função de participação em uma greve, durou apenas um mês a condição de demitida e por sentença da justiça retomei ao trabalho. Recebi, em novembro de 1988, o convite para trabalhar na Secretaria de Estado da Educação (Seduc), no setor da Educação Infantil. Foi muito interessante porque quem fez o convite conhecia meu trabalho em sala de aula. Na metade daquele ano assumia intensamente a maternidade com um lindo menino no colo, nascia o Marcos Werley. Era muito tranquilo, dormia a maior parte do tempo e logo teve de me acompanhar até o recém-inaugurado *Campus* da Unir de Porto Velho, no km 9 da BR 364 sentido Acre. Ingressei na equipe da Seduc no ano de 1989 e passei a atuar no trabalho técnico-pedagógico, até porque minha formação envolvia docência e a gestão no âmbito da coordenação pedagógica. Dividia meu tempo com a universidade pela manhã, era meu último ano de curso da Pedagogia e à tarde na Secretaria – estudando discutindo e elaborando documentos e diretrizes da prática pedagógica em Educação Infantil: apostilas de sugestões de atividades, proposta curricular e revistas nos cursos de formação periódicos promovidos pela Secretaria sob a competente coordenação da professora Terezinha Nina.

Em Rondônia, o sindicalismo ia se fortalecendo cada vez mais, um fator que influenciou a queda de políticos tradicionais. Nesse contexto, citamos o ex-senador Odacir Soares, que sob a bandeira da defesa do funcionalismo público federal, exerceu um longo mandato parlamentar. Entretanto, o surgimento do Sindicato dos

Servidores Públicos Federais (Sindsef), em novembro de 1989 na cidade de Jaru, a favor da referida entidade, contribuíram para enfraquecer a sua imagem, aliado ao desgaste político que vinha acumulando desde sua ferrenha defesa a Fernando Collor, por ocasião do *impeachment*, pois fazia parte da famosa "tropa de choque" do referido presidente.

Este ano, 1989, no dizer de Zuenir Ventura foi meu ano que não acabou, dado à intensidade de eventos significativos. Estava casada desde 1987, feliz, um ano depois, chegou nosso primeiro filho, e com esse relacionamento ganhei uma grande e acolhedora família: uma sogra fantástica dona Maria Alves, sogro, cunhadas, cunhados, sobrinhas e sobrinhos, presentes na minha vida até hoje. Além desse aspecto pessoal, envolvia-me loucamente nas atividades profissionais da Seduc – ministrando cursos no interior do estado e tentando entender Piaget, Vygotsky e Emília Ferreiro. Ainda arranjava tempo para atuar em defesa dos estudantes, agora não mais no Diretório Central dos Estudantes – DCE, mas como representante estudantil do Conselho Universitário (Consun), instituição de deliberação máxima na Universidade, além de escrever um trabalho de conclusão de curso e pagar as disciplinas que precisei trancar em função do movimento estudantil.

Outra atividade que mobilizava minha atenção era a participação nas comissões pró-sindicato de educação. Com a Constituição de 1988 foi possível pensar em uma organização docente mais sólida politicamente. Nesse debate, havia encaminhamentos diferentes quanto a abrangência do sindicato: um grupo entendia que era melhor que fosse municipal, mas com outros colegas do movimento, apoiamos Roberto Sobrinho; em nosso entendimento, um sindicato forte precisava ter abrangência estadual, o que aconteceu com a criação do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do estado de Rondônia (Sintero) em fevereiro de 1989 no município de Ouro Preto do Oeste.

E no País, um evento político da maior importância para sua história, acontecia: a campanha para presidência da República, a primeira desde o golpe de 1964. A figura do "operário rouco e

mão mutilada" como falava em um excelente texto o bispo Mauro Morelli, mobilizava mentes e corações da esquerda brasileira, o que me fazia cantar nas ruas de Porto Velho: "[...] sem medo de ser feliz quero ver chegar. Lula lá brilha uma estrela, Lula lá cresce a esperança, Lula lá no Brasil criança, na alegria de se abraçar [...] Lula lá valeu a espera, pra você meu primeiro voto pra fazer brilhar nossa estrela [...]".

Nunca foi tão bom assistir TV, principalmente os programas da Rede Povo do Movimento Lula Presidente, apresentado pelo ator Paulo Betti. Havia um coral maravilhoso formado por artistas que apoiavam a Frente Brasil Popular. A esperança estava no ar, eu fazia campanha 24 horas por dia, minha mochila vivia cheia de dois panfletos: um que tinha uma foto do Lula, sorrindo com aquela covinha no rosto e a famosa frase que nos encantava "Sem medo de ser feliz"; e o outro, era uma espécie de cartaz, com uma imagem do Lula elaborada a partir de vários rostos de pessoas anônimas, um mosaico belíssimo, com a inscrição: "Presidente feito de povo".

O final do processo, com a vitória de Collor, foi algo extremamente doloroso; o que restava, para todos e todas que apostaram naquele sonho foi se agarrar aos versos de Brecht, *Aos que lutam*: "Há aqueles que lutam um dia e por isso são bons. Há aqueles que lutam muitos dias e por isso são muito bons. Há aqueles que lutam anos e são melhores ainda. Porém há aqueles que lutam a vida inteira, estes são os imprescindíveis"[3].

Em outubro de 1990, um fato mobilizou a atenção de toda a Rondônia: o assassinato do senador Olavo Pires. De Porto Velho a Vilhena era possível ver os enormes cartazes da campanha, uma sorridente imagem acompanhada de um versículo bíblico: "Se Deus é por nós quem será contra nós?" Parece que alguém, um grupo enfim, foi contra a vida dele. O crime aconteceu em plena Avenida Jorge Teixeira, na frente de uma de suas empresas, a Veículos e Máquinas Ltda. (Vepesa), onde atualmente funciona uma

3 Disponível em: http://inverta.org. Acesso em: 12/05/2009.

faculdade privada. O corpo foi velado na Assembleia Legislativa. Passei por perto e um estranho sentimento tomava conta de mim: uma tristeza não autorizada, que senti ao ouvir o *jingle* de campanha que parecia agora mais uma marcha fúnebre – "Olavo, Olavo, Olavo eu contigo de novo, Olavo, Olavo..." pensava no crime violento, 13 tiros, as denúncias de que era envolvido com o narcotráfico, uma fila quilométrica de gente querendo vê-lo. Lembrei que como candidato a governador, era o líder das pesquisas de intenção de votos. Tudo muito confuso...

Na Seduc, no setor de Educação Infantil permaneci desenvolvendo atividades relativas ao acompanhamento das escolas que neste tempo ainda eram mantidas pelo governo do estado no âmbito da coordenação pedagógica. O esforço era de desconstruir a perspectiva autoritária da supervisão escolar, da figura do fiscal da educação, criando possibilidades para a instalação de diálogo com os professores e professoras. Ter vivenciado aprendizagens em outras escolas, como o partido político e o sindicato, aliadas às leituras de Paulo Freire, Moacir Gadotti, Celestino Alves Júnior, entre outros autores e autoras, foi fundamental para o exercício desta função em uma perspectiva dialógica que até hoje inspira a construção de ações coletivas.

Considerações finais

> [...] as palavras que vamos pronunciando, todos os movimentos e gestos, concluídos ou somente esboçados, que vamos fazendo, cada um deles e todos juntos, podem ser entendidos como peças soltas de uma autobiografia não intencional que, embora involuntária, ou por isso mesmo, não seria menos sincera e veraz que o mais minucioso dos relatos de uma vida passada à escrita e ao papel. Esta convicção de que tudo quanto dizemos e fazemos ao longo do tempo, mesmo parecendo desprovido de significado e importância, é, e não pode impedir-se de o ser, expressão biográfica [...]. (Saramago, p.1)

A experiência de elaborar esta narrativa possibilitou uma visão de conjunto, um olhar para o trajeto percorrido, a percepção de temas que agora se mostram com mais intensidade, outros com menor visibilidade com implicações em minha formação que, no final das contas me fazem pensar: tudo isso sou eu, mas quem eu sou? Talvez os versos da Banda Quilomboclada do estado de Rondônia, ajudem:

> [...] Eu me apresento sou negro e caboclo, afro-indígena daqueles bem loucos [...]. Eu sigo em frente, minha aldeia é diferente já quebramos a corrente que você nos colocou, Paulo Freire me ensinou hoje eu sei a diferença do oprimido e do opressor eu 'tô de boa', eu 'tô na proa' se vacilar eu viro essa canoa. Soul Quilomboclada [...].

O ato de relembrar situações alegres, tristes, desagradáveis, felizes, engraçadas ou comovedoras, na infância ou fase adulta, permitiu processos de revitalização do pensamento, a medida que, além de ampliá-los, de forma mais evidente puderam dialogar com o que sou hoje e com as minhas projeções futuras: um exercício de auto (formação) que evidencia influências, escolhas e, sobretudo que apresentam elementos a respeito de uma tendência ou comportamento formador.

Referências bibliográficas

BARBOSA, J. J. *História oral e hermenêutica*. Ano I, Nº. 105, Agosto. Centro de Hermenêutica do Presente. Porto Velho, 2002.

BRECHT, B. *Aos que lutam.* Disponível em: http://inverta.org Acesso em: 12/05/2009.

BOURDIEU, P. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, M. de M. e A. J. *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

BRASIL. MEC. *Parâmetros curriculares em ação.* Alfabetização. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1999.

CAMARGO, M. R. R. M. de. *Práticas de escritas de si como espaços de formação*. Educação: Teoria e Prática – v.18, n.31, jul.- dez. Rio Claro (SP), 2008.

CARVALHO, I. C. M. *Biografia, identidade e narrativa:* elementos para uma análise hermenêutica. Horizontes Antropológicos Vol. 9, Nº 19 Porto Alegre, 2003.

CASTORIADIS, C. *As encruzilhadas do labirinto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

CHAUÍ, M. Os trabalhos da memória. In: BOSI, E. *Memória e sociedade*: lembranças de velhos. 2 ed. São Paulo: T. A. Queiroz,1987.

CUNHA, M. I. *Conta-me agora!* As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. Rev. Fac. Educ. vol. 23 n.1-2 São Paulo Jan./Dec. 1997.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança*: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

______. *Pedagogia da indignação*: cartas pedagógicas e outros escritos. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

______. *Cartas a Cristina*: reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2. Ed. São Paulo: Editora Unesp, 2003.

LARROSA, J. *Pedagogia profana:* danças, piruetas e mascarados. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

______. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Palestra proferida no 13º COLE – Congresso de Leitura do Brasil. Campinas/SP: Unicamp, 2001. http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital – Acesso em: 30/06/2009.

LEGIÃO URBANA. *Meninos e meninas*. Disponível em: http://letras.terra.com.br/legiao-urbana Acesso em: 23/03/2009.

MCLAREN, P. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 1997.

NEVES, J. G. *Cultura escrita em contextos indígenas*. 2009. 367 p. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.

PÉREZ, C. L. V. *Imagens Caleidoscópicas*: as narrativas autobiográficas na formação das professoras alfabetizadoras. In: 2º Seminário Internacional: As redes de conhecimento e a tecnologia: imagens e cidadania, Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: http://www.lab-eduimagem.pro.br/frames – Acesso em: 23/09/2009.

PESSOA, S. *Quilomboclada*. Correnteza. Prefeitura de Porto Velho. Fundação Iaripuna. Compact disc. 2004. Disponível em: http://www.overmundo.com.br/banco – Acesso em: 12/08/2009.

POLLAK, M. *Memória esquecimento e silêncio*. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 2, n.3, 1989.

RIBEIRO, D. *Confissões*. São Paulo: Ed. Cia. das Letras, 1997.

SÁBADO. J. A. *Sábado*. Disponível em: http://letras.terra.com.br/jose-augusto. Acesso em: 27/09/2009.

SARAMAGO, J. *Cadernos de Saramago*. Disponível em: http://caderno.josesaramago.org. Acesso em: 25/06/2009.

SOBRE O LIVRO

Formato: 14 x 21 cm
Mancha: 23,7 x 42,5 paicas
Tipologia: Horley Old Style 10,5/14
1ª edição: 2010

EQUIPE DE REALIZAÇÃO

Coordenação Geral
Marcos Keith Takahashi